

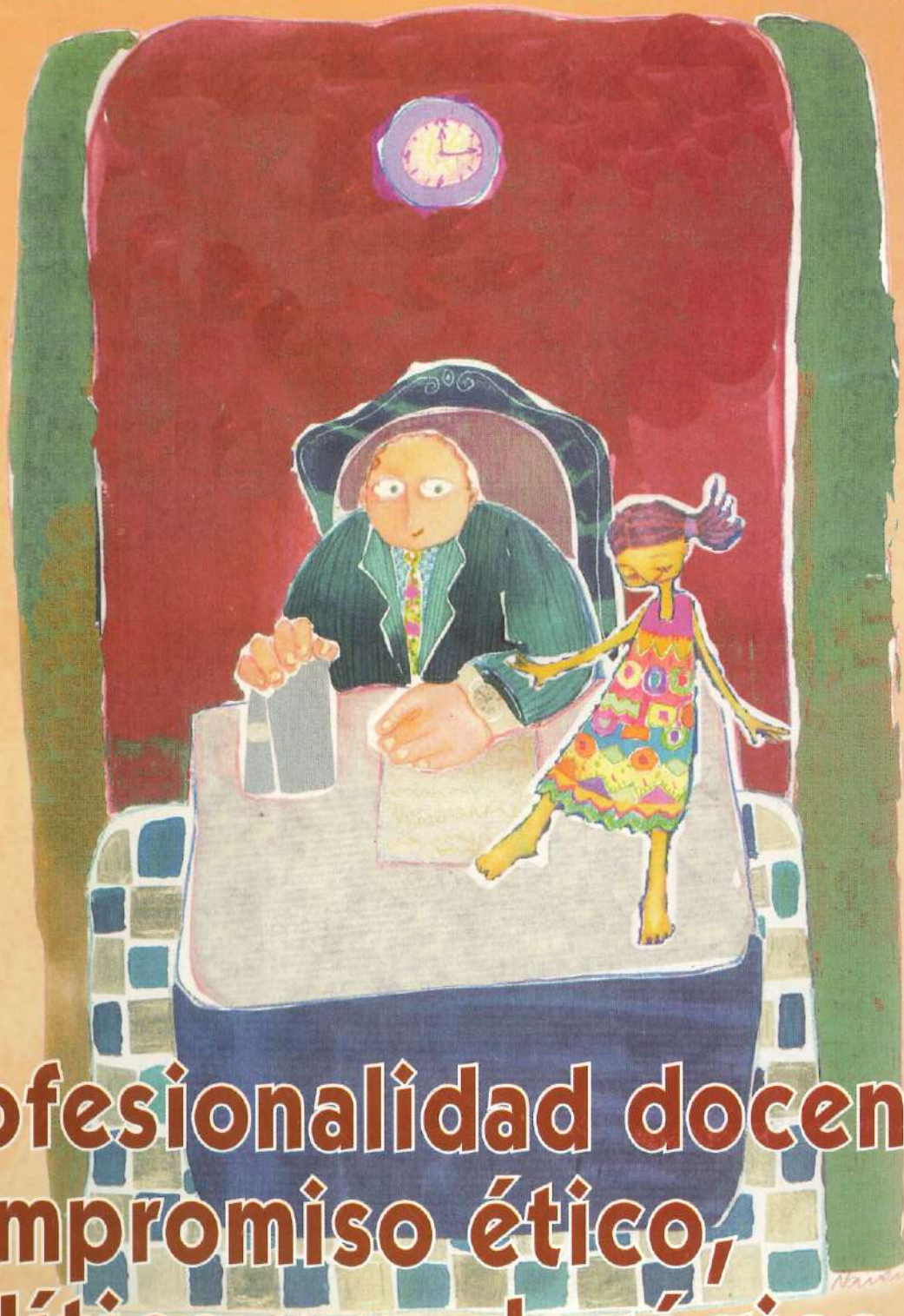
KIKIRIKI

Cooperación Educativa

Septiembre - Octubre - Noviembre 2007

Número 86/Año XXI p.v.p. 18 €

Periodicidad trimestral



**Profesionalidad docente:
Compromiso ético,
político y pedagógico**

Cooperación Educativa

86

ISSN: 1133 - 0589

SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE 2007

Año XXI

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

Carolina Abdala. Universidad Nacional de Tucumán y Jujuy (Argentina)
Manuel Alcalá Hernández. IES Puerta de la Axarquía
Mari Carmen Aguilar Ramos. Universidad de Málaga
José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Javier Barquín. Universidad de Málaga
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Juan Bautista Martínez. Universidad de Granada
Javier Casado. CP Manuel Bartolomé Cossío
María Dolores Díaz Noguera. Universidad de Sevilla
Juan Fernández Sierra. Universidad de Almería
Teresa García Gómez. Universidad de Almería
Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Juan Ramón Jiménez Vicioso. Universidad de Huelva
Pilar Lacasa. Universidad Alcalá de Henares (Madrid)
Jaime Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
Luis Miguel Millán Polo. CEIP José María del Campo
Alberto Moreno Doña. Universidad Santo Tomás (Chile)
Francisco Olvera López. Inspector de Educación CEJA
Fco. José Pozuelos Estrada. Universidad de Huelva
Ángel I. Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rinaldo Rizzi. Movimento di Cooperazione Educativa (Italia)
Concepción Sánchez Blanco. Universidad de A Coruña
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
Lidia Santana Vega. Universidad de La Laguna
Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña
Gabriel Travé. Universidad de Huelva
José Tuvilla Rayo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

CONSEJO DE REDACCIÓN

Aurora Caparrós Cayuela. Universidad Internacional de Andalucía
Francisco Carvajal. IES Hispanidad
Isabel Gallardo. Universidad de Valencia
Cristóbal Gómez Mayorga. CEIP El Romeral
Paz Isla. Periodista - CEIP El Olivarillo
Domingo Marrero Urbin. IES Lila
Encarna Soto. Universidad de Málaga

EQUIPO DE DIRECCIÓN

Joaquín Ramos García
Antonio Sánchez Román
Diego Navarro Núñez

PRESENCIA Y VISIBILIDAD DE LA REVISTA COOPERACIÓN EDUCATIVA

COOPERACIÓN EDUCATIVA se encuentra reseñada en los siguientes catálogos, directorios y bases de datos:

Bases de Datos:

- CINDOC (ISOC): Categoría C, Normal.

Directorio de revistas:

- LATINDEX (Folio 6037)
(www.latindex.unam.mx)
- Portal digital Educativo QUADERNS DIGITALS
(www.quadernsdigitals.net)
- ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC)
(<http://bddoc.csic.es8080/index.jsp>)
- RESH Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CSIC/CINDOC)
(<http://resh.cindoc.csic.es>)
- UCUA Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (www.ucua.es)
- CARHUS. Departament d'Universitats de Catalunya (DURSI)
(www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc_05.htm)
- TAREA Asociación de Publicaciones Educativas de Perú (www.tarea.org.pe)
- Boletín de Revistas de Centro de Recursos del Servicio del Ayuntamiento de Madrid.
- C.E. Web de la revista Cooperación Educativa (www.cooperacioneducativa.com)

Catálogo de Revistas Científicas:

- Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA): Revista con un factor de impacto situado en el 2º Cuartil. Calificación B. Puntuación: 3 puntos
- Llistes de Revistes d'Humanitats i Ciències Socials (Llistes CARHUS) del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya. Revista con Valoración D. (Ámbito Pedagogía y Didáctica).

Páginas web donde se puede consultar el contenido de los números publicados

- www.cooperacioneducativa.com

EDITORIAL

REIVINDICANDO UN PROFESORADO AUTÓNOMO, CRÍTICO Y REFLEXIVO

La educación es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura
(BRUNER, 1.997:62)

En cualquier reunión de docentes es frecuente escuchar no sólo algunas quejas sobre la escasa motivación y la dispersa atención mostrada por el alumnado en el desarrollo de los temas y tareas propuestas en el aula, sino también algunos comentarios relacionados con la dificultad y el esfuerzo que supone mantener el interés, la atención y el orden en cualquier actividad académica. Sin embargo, en otras ocasiones, podemos oír a este mismo profesorado reconocer cómo esta pasividad y desinterés se transforman en entusiasmo cuando los temas y las actividades conectan con los intereses y motivaciones intrínsecas del alumnado. Pese a este reconocimiento tácito, muy pocos docentes se atreven a romper con la rutina, la inercia y la rigidez que impone un currículum de carácter disciplinar: unos por miedo a introducirse en terrenos desconocidos, otros por desconfianza en sus propias posibilidades y algunos porque están atrapados por la rigidez de una enseñanza de corte conductista. Entre unas y otras causas, son escasas las ocasiones en que este profesorado se atreve a cuestionar y reflexionar críticamente [individual y en equipo] sobre las verdaderas causas generadoras de la apatía y desinterés que provocan, la mayoría de las ocasiones, el fracaso en el sistema educativo formal. Cada vez se hace más necesario abandonar posturas acríticas e irreflexivas que encuentran en el bajo nivel cognitivo y cultural del alumnado la causa de su desinterés y pasividad [y de su fracaso escolar] y comenzar a reflexionar críticamente sobre lo que realmente ocurre en nuestras aulas y sobre las bases psicopedagógicas e ideológicas que fundamentan las intervenciones docentes en el aula.

En este momento no deseamos analizar las complejas y variadas razones del fracaso escolar, más bien queremos esbozar algunas ideas que permitan sentar las bases reales para un auténtico cambio en nuestras instituciones educativas. En estas páginas desde hace unos años venimos reivindicando que sólo un profesorado autónomo, reflexivo y crítico con su propia práctica, dispuesto a asumir la incertidumbre, la complejidad y la imprevisibilidad de la enseñanza, está en condiciones de afrontar, y superar, la dicotomía entre las finalidades educativas y el conjunto de prácticas que dominan la actividad educativa y de sustituir las caducas planificaciones y programaciones cerradas y precisas de objetivos, contenidos [conceptuales, procedimentales y actitudinales] y actividades, que sólo generan apatía y desidia entre el alumnado y ansiedad entre el profesorado, por otras más abiertas, flexibles, revisables y ajustables a las ideas previas y concepciones del alumnado y a los hechos y circunstancias cambiantes que interactúan en el aula.

Este reto no exime de responsabilidad a las propias administraciones educativas, autonómica y estatal, que están obligadas no sólo a crear las condiciones mínimas, como adaptar las instituciones educativas a los tiempos de cambio e incertidumbre actuales, para tratar de superar las múltiples limitaciones y obstáculos materiales, organizativos, ideológicos, curriculares, institucionales y formativos que dificultan y frenan el desarrollo de cualquier proceso de innovación y cambio al exigir a los equipos docentes grandes dosis de esfuerzo, reflexión y cooperación para superar la inercia, la rutina y el desánimo dominantes en muchas instituciones educativas; sino a sentar las bases que permitan mejorar cualitativamente la formación inicial y permanente del profesorado.

Sumario

SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE 2007
Año XXI

86



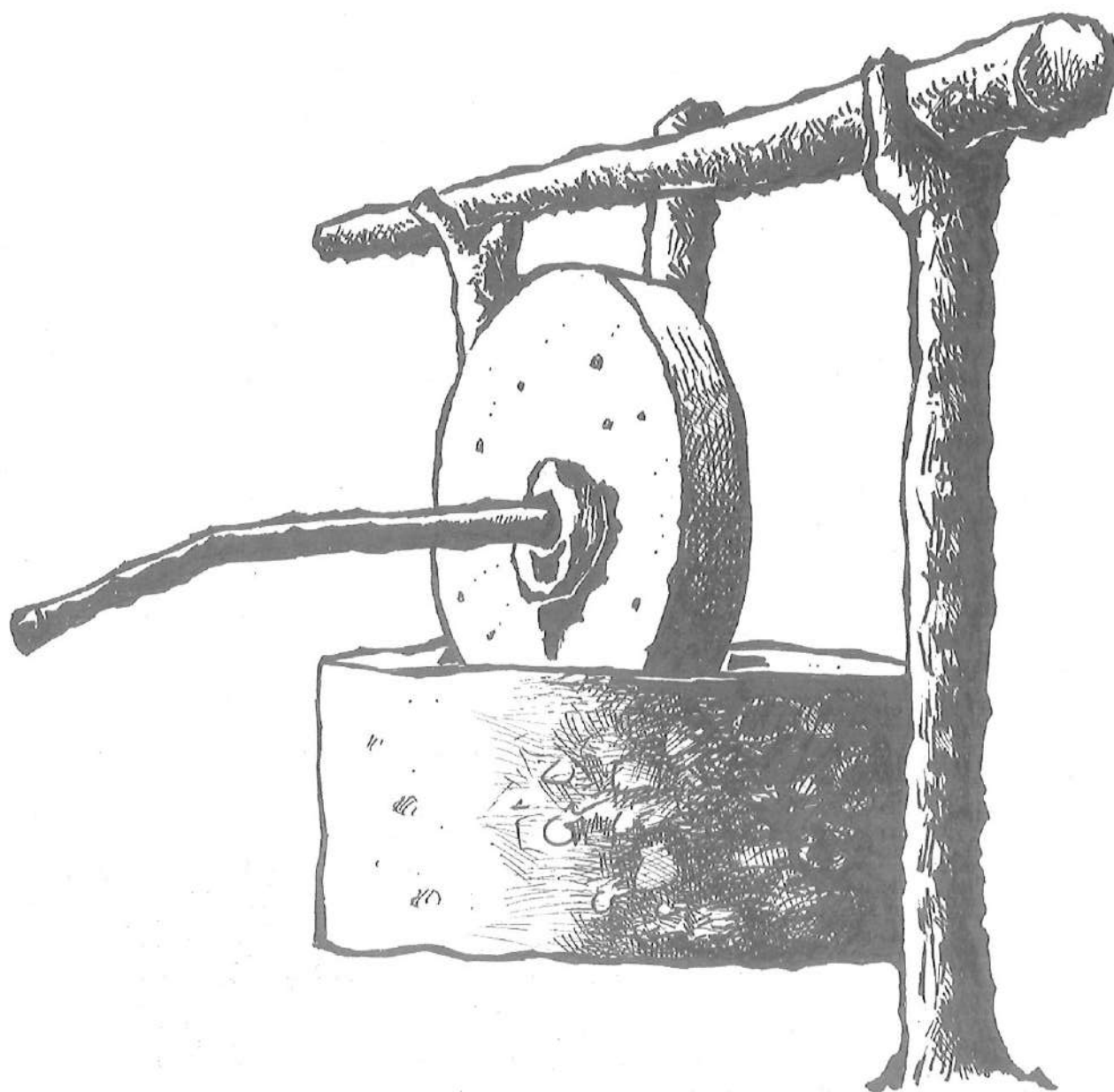
• EDITORIAL: REIVINDICANDO UN PROFESORADO AUTÓNOMO, CRÍTICO Y REFLEXIVO	3
• DEBATE: REPENSAR LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO	5
Re-profesionalización de los docentes: Estrategias para el cambio y la mejora en los centros educativos	
<i>Carlos Donado Campos</i>	7
Accesos al desarrollo profesional: la colaboración obligatoria, la colaboración espontánea y el caso de la formación por niveles	
<i>Andy Hargreaves y Ruth Dawe</i>	10
El papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza	
<i>María del Carmen Martín</i>	23
• DOSSIER: PROFESIONALIDAD DOCENTE: COMPROMISO ÉTICO, POLÍTICO Y PEDAGÓGICO	
<i>Coordina el dossier: Alberto Moreno Doña</i>	27
Inquietudes epistemológicas en torno a la práctica del profesorado	
<i>Silvia López de Maturana</i>	29
Complejidades caóticas emergentes y autoorganizadas en la formación del docente comprometido	
<i>Carlos Calvo Muñoz</i>	36
Saberes pedagógicos: fragilidad, circunstancias y motivos	
<i>Clara Tirado Soto</i>	43
Hacia un modelo constructivista de práctica pedagógica: ¿Cómo formar al "buen profesor"?	
<i>Claudia Maldonado Gómez</i>	47
El significado de la vida y la pedagogía	
<i>Luis Alfredo Espinoza Q</i>	52
Algunas lecturas Para saber más...	
<i>Alberto Moreno Doña</i>	57
• TANTEA	
¿Somos telemascotas? Unidad didáctica para un estudio crítico de la televisión	
<i>Gabriel Travé González y Manuel Borrero Pérez</i>	60
Las visitas como recurso didáctico en la enseñanza de la tecnología en la ESO	
<i>M^o Ángeles Sos Rochera</i>	68
• ESTELAS EN LA MAR	
Escuelas de verano: la experiencia de compartir la renovación	
<i>Juan Ramón Jiménez Vicioso</i>	70
• EL MURAL	74
• COMENTAMOS	76

► Ilustración portada: Nanen, Ana Belén García-Contreras.
► Ilustraciones Debate y Dossier: Extraídas del banco de imágenes del CNICE.

REPENSAR LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO

TO RETURN TO THINK THE EDUCATIONAL PROFESIONALISM ABOUT
A SOCIETY ON THE OTHER HAND

REPENSER LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DANS UN
CONTEXTE DE CHANGEMENT



Vivimos en un mundo altamente globalizado y dinámico con continuos cambios que no sólo afectan a la economía, industria,... sino a los valores, costumbres y hábitos dominantes de la ciudadanía. En este contexto en continuo cambio, la educación debe asumir como finalidad primordial el favorecer el desarrollo de la autoestima personal y el espíritu crítico para que las jóvenes generaciones puedan interpretar y comprender su mundo personal y social como instrumento de desarrollo personal y social. Entender la educación como un medio de favorecer en el alumnado la comprensión y transformación de su realidad personal y social implica que cualquier actividad educativa realizada en la escuela o fuera de ella no puede, ni debe, quedar en una simple transmisión de información, que por otra parte queda rápidamente obsoleta, ni en un mero dominio de las técnicas instrumentales básicas, o en una simple aplicación de destrezas y un aumento de capacidades sino que necesita aspirar a ser un proceso participativo y comprensivo que orienta a todo el alumnado, renunciando a cualquier discriminación o segregación cultural, étnica, cognitiva,..., en el marco de una sociedad democrática divergente, plural, solidaria y justa. Pero, esta aspiración sólo será posible si la escuela es capaz de construir (y/o recrear) una nueva cultura escolar basada en la comprensión y el respeto de la diferencia y del desacuerdo que favorezca y fomente el debate, la libre circulación de la información, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, el respeto a las minorías, la tolerancia,..., la participación activa y comprometida tanto del profesorado como del alumnado en la vida escolar de modo que el compromiso e implicación personal, el diálogo, la negociación, la cooperación, sean los soportes reales de una actividad educativa que encuentra en el consenso, la confrontación, la reflexión y la crítica las principales estrategias para recrear una cultura democrática y crear un *conocimiento en acción* con capacidad para buscar alternativas de forma cooperativa y solidaria a los múltiples problemas planteados por la vida.

Conscientes de la mayor complejidad del desempeño de la actividad profesional, resulta utópico e ilusorio pensar que las

instituciones educativas, ancladas en el pasado en muchos parámetros de su actividad [criterios de agrupamiento de los alumnos, estructura y secuencia de los contenidos, métodos evaluativos convencionales con sus diversas consecuencias,...] por sí mismas, puedan cambiar su cultura escolar si no existe un mayor compromiso y concienciación de los profesionales que en ella trabajan acompañado, porque también es muy necesario, de un mayor respaldo y apoyo de la comunidad educativa y del resto de la sociedad para que su actuación educativa se inserte dentro de un plan educativo más global que implique a los diferentes estamentos de la sociedad. Y cuando hablamos de un mayor compromiso y concienciación profesional nos referimos a un progresivo aumento de los niveles de reflexión, exploración y crítica de la propia práctica y de los presupuestos teóricos que la sostienen para enriquecer y actualizar su cultura profesional porque no podemos olvidar que tanto la formación inicial, prácticamente inexistente, como la formación permanente, poco vertebradas y episódicas, no responden a las expectativas generadas por la complejidad de la acción docente.

Esta sección de nuestra revista quiere contribuir al debate, a crear conciencia de la necesidad de repensar la función docente para adaptarla a las exigencias de una sociedad, como la actual, que reclama una mano dinámica, creativa y abierta al cambio, es decir más capacitada para promover y desarrollar estrategias búsqueda, selección, comprensión crítica y elaboración compartida de la información que al acopio memorístico de datos. En este sentido los tres artículos que conforman esta sección se cuestionan el modelo dominante de formación inicial y permanente del profesorado más basado en la transmisión para proponer vías más próximas a la investigación-acción, al trabajo en equipo y a la reflexión. Así, el primer trabajo propugna como los procesos auto-formativos colegiados pueden dotar al profesorado de las estrategias y recursos pertinentes para abordar los problemas que le plantea la práctica no es una declaración de intenciones sino más bien una necesidad real que precisa ser abordada con medidas coherentes, y lo antes posible por las autoridades competentes, si realmente se quiere

promover un cambio significativo, y de calidad, en nuestro sistema educativo. En el segundo artículo se analiza las diferencias existentes entre *la colaboración espontánea* y *la colaboración obligatoria* como formas de trabajo en grupo y de interacción entre profesores. Asimismo, el artículo ofrece el caso de la formación por niveles, y en especial una variante conocida con el nombre de *formación técnica*, con el fin de investigar e interpretar estas diferencias. Por una parte, la colaboración espontánea considera aspectos como la evolución de las relaciones de franqueza, confianza y apoyo que se dan entre los profesores en las que ellos mismos, como equipo docente, definen y desarrollan sus propios objetivos. Por otra parte, la colaboración obligatoria consiste en interacciones forzadas por los órganos administrativos entre profesores en las que ellos se reúnen para desarrollar el currículum y las estrategias metodológicas elaboradas por otros. Las colaboraciones espontáneas favorecen tanto el desarrollo del profesorado como el del currículum. Las colaboraciones obligatorias aumentan el control de los órganos administrativos. El artículo concluye con la formación por niveles de tipo técnico, que prioriza la implantación frente al desarrollo, la educación frente a la formación, y, en última instancia, la colaboración obligatoria frente a la colaboración espontánea. Y el tercer y último artículo aborda el estudio de las funciones que desarrollan y deben desarrollar los maestros-tutores durante el periodo en el que tienen asignados estudiantes de magisterio. De los resultados procedentes de las entrevistas recogidas y analizadas, podemos deducir que el papel primordial del maestro-tutor ha consistido en colaborar, orientar y proporcionar la información que necesitase al estudiante en prácticas. Finalizamos con unas conclusiones a modo de implicación derivadas de las mismas.



RE-PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES: ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Abordar procesos auto-formativos colegiados que doten al profesorado de las estrategias y recursos pertinentes para abordar los problemas que le plantea la práctica no es una declaración de intenciones sino más bien una necesidad real que precisa ser abordada con medidas coherentes, y lo antes posible por las autoridades competentes, si realmente se quiere promover un cambio significativo, y de calidad, en nuestro sistema educativo.

Palabras clave: *Autoformación en grupos, procesos de reflexión-investigación y formación continua.*

Carlos Donado Campos¹

En demasiadas ocasiones hemos escuchado decir que la educación es la base y el futuro de una sociedad más desarrollada y el instrumento capital para construir un mundo mejor. Decimos demasiadas, no porque dicha afirmación no tenga su razón de ser, sino porque en realidad ocurre que se queda en eso, en una frase dicha que permanece ahí, y no tiene en muchos casos repercusiones concretas y reales en una apuesta verdadera por la mejora y el desarrollo de un planteamiento educativo general coherente y de alto nivel pedagógico.

Existe la sensación, tanto a nivel interno como externo al ámbito educativo profesional, de que el grado de profesionalidad y nivel de preparación de nuestros docentes puede y debe mejorar mucho en varios planos de la labor como docente y como educador de personas. A su vez, se percibe cierto grado de pesimismo e incredulidad en tener esperanzas en torno a que la educación institucional tenga efectos positivos en las generaciones que han de venir y que serán las que tomarán las riendas del futuro cercano. Esta sensación, que no afirmación, tiene diferentes argumentaciones en el trastero. Por un lado, el poco reconocimiento que a nivel social tienen los profesionales de la enseñanza hoy día. Por otro lado, el desfase existente entre los plantea-

mientos teóricos de carácter pedagógico-didácticos y los medios técnicos para aplicarlos es tal, que el desánimo tiende a generalizarse en el cuerpo de los profesionales de la enseñanza.

En el centro de este contexto se encuentra la figura del profesor/maestro que se ve envuelto en una dinámica poco favorable para desarrollar con ilusión su labor como docente. Si no existen objetivos o fines pedagógicos y educativos ilusionantes con esperanza de ser alcanzables se produce un estancamiento y desidia en el quehacer diario del profesorado. Así mismo, cada vez se percibe más que la dinámica de trabajo intracentro influye de manera directa en la puesta en marcha de mecanismos pedagógicos actualizados, y por qué no innovadores, que favorezcan el progreso en la calidad educativa que se ofrece a los alumnos.

Por todo ello, hoy día se hace cada vez más patente la necesidad de reorientar, renovar, revitalizar y si se permite la expresión "*reprofesionalizar*" el trabajo propio de los docentes en nuestros centros educativos. Hace poco hablando con un profesional de la enseñanza sobre la incertidumbre de la puesta en marcha o no de una nueva ley educativa, nos comentó que a él no le preocupaba demasiado pues en los últimos veinte años a pesar de haber existido varias reformas educativas, la vida en las clases y

el trabajo del profesor no había cambiado prácticamente nada. Aunque a este comentario podamos hacerle algunos matices considerables, hay que reconocer que no le falta algo de razón. Sin embargo, es cada vez más urgente en nuestras escuelas, en nuestros institutos, y en nuestros profesores desarrollar planteamientos nuevos a situaciones nuevas, respuestas nuevas a nuevos problemas, iniciativas nuevas ante viejas costumbres,... en una palabra a esto se le llama *innovación*. Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades (HARGREAVES, 2003).

Innovar en la práctica educativa conlleva una serie de procedimientos que necesitan de una base científico-pedagógica que den sentido a dichas prácticas. Por consiguiente, para que un maestro/profesor intente poner en práctica nuevas formas o modelos de actuación requerirá previamente de un proceso de estudio-reflexión sobre el tema que le interese en su tarea docente. Es decir, para renovarse hay que formarse, por lo que desembocamos en el a veces viciado tema de la formación continua del profesorado.

En la actualidad, la visión de la formación continua del profesorado también se ha visto afectada, en ocasiones, por una aureola de poca eficacia y de escasa incidencia en los problemas reales que el docente puede tener tanto en las aulas

¹. Asesor de Formación del Centro del Profesorado Sevilla 6 (Lora del Río).

como en el resto del centro educativo. En este sentido, en los últimos años se va implantando cada vez más, líneas de autoformación (grupos de trabajo), formación en centros, creación de redes,... que parten de iniciativas propias del mismo profesorado y que intentan responder a problemáticas reales de carácter didáctico, metodológico, organizativo,... De esta forma, lo que se pretende es que la línea *problema - reflexión/formación - respuesta educativa* es la que intente marcar, en parte, el sentido de la formación continua.

No obstante, existe un hándicap fundamental que impide una mayor incidencia de los procesos de formación a la hora de solucionar las necesidades profesionales o de plantear nuevos procesos o modelos didáctico-educativos. Se trata de la poca sistematización y en muchos casos de la voluntariedad de la formación continua. Hoy día, pocos centros realizan un plan de formación anual coherente, que parta de las necesidades propias del centro y del profesorado, que persigan un objetivo claro y relacionado con los fines educativos y los objetivos anuales del mismo centro educativo. Se limitan a pasar una encuesta sobre qué cursos les gustaría que se ofrecieran por parte de los Centros del Profesorado o simplemente en una reunión de Equipo Directivo o Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica deciden qué se puede hacer en ese curso académico en el ámbito de la formación. De cualquier modo, se echa en falta un proceso sistematizado de reflexión que realmente desemboque en demandas formativas coherentes a las necesidades educativas del momento.

Sin embargo, en realidad los centros no son los únicos responsables de esta dinámica ya que en su régimen de funcionamiento interno no existe en la mayoría de las ocasiones espacio y tiempo disponible para realizar este proceso o procedimiento de planificación de la formación del profesorado. No existen espacios pues no se tiene claro qué órgano/s han de coordinar y planificar la formación de los profesores. En la actualidad, teóricamente dicha labor la ha de realizar el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica que entre sus funciones está el tema de la formación del profesorado. No obstante, en la práctica, el peso del bloque de la formación se diluye entre la gran cantidad de temas que aborda dicho

Equipo. Por otro lado, el tiempo dedicado a la formación dependerá en muchas ocasiones de la voluntariedad del profesorado pues no está claro qué momentos concretos puede el docente disponer para realizar tanto individualmente como en grupo dicha formación dentro del centro educativo en su horario lectivo ya que las horas dedicadas a la formación se meten en un saco junto a reuniones de Claustros, Consejo Escolar, actividades complementarias y extraescolares..., que entran dentro de un horario irregular y poco sistemático. Por consiguiente, se hace más que difícil desarrollar procesos de innovación que de alguna forma favorezcan procesos que "reprofesionalice" la labor docente si no existe la organización y dedicación de una formación del profesorado centrada en las necesidades propias y del centro y con posibilidades de llevarla a cabo de manera colegiada y orgánica.

Como consecuencia de todo lo anteriormente dicho, podemos proponer diferentes medidas que reorganicen de alguna forma el funcionamiento del centro y revitalicen el trabajo de los profesores de manera que permitan modificar procesos viciados de actuación que impiden la posibilidad de poner en marcha la línea formación-innovación para la mejora de la práctica educativa. Estas medidas o procesos de cambio sobre las que reflexionar, podrían ser las siguientes:

□ Fomentar la *realización del Plan de Formación de Centro dentro del Plan Anual del mismo de una forma más coherente*, sistematizada y en sintonía tanto con las necesidades formativas del profesorado del centro como con los objetivos y fines educativos del mismo. Dicho Plan de Formación debería partir, e incluso quedar más o menos esbozado, de la Memoria del Plan Anual del curso académico anterior.

□ *Disponer, dentro del horario lectivo del profesorado, de un tiempo exclusivo dedicado a la formación que pueda realizarse tanto de forma individualizada como colegiada* dentro del propio centro de trabajo o incluso fuera del propio si fuera necesario. Podría ser preciso para ello reducir el tiempo de docencia del profesorado a favor de un tiempo específico de formación-investigación.

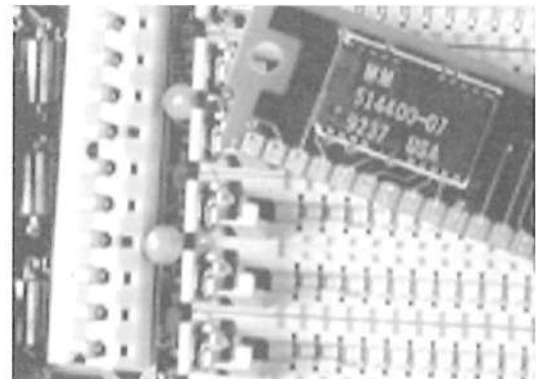
□ Incorporar un nuevo mecanismo de coordinación y planificación de la formación del profesorado de un centro respaldado, o por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica que disponga de un tiempo prefijado para ello, o bien con la *creación de lo que sería un Departamento de Formación dentro del centro* que desarrolle esta función de detección de necesidades, planificación, organización y coordinación de la formación permanente. En ambos casos, sería conveniente la participación de un *agente externo al centro experto en formación* y que cuadra perfectamente con la del *asesor de formación* de los Centros del Profesorado de la zona, como una actividad de mediación y encuentro entre teoría y práctica (ESCUADERO 1997).

□ Potenciar el peso de la formación permanente con la *participación en el seguimiento de la misma y como facilitador incluso, del servicio de inspección educativa* de manera que potencie la participación del profesorado en dichos procesos, y jugando un papel de mediador y enlace entre centros educativos de la misma zona.

□ *Mayor reconocimiento a nivel administrativo* de los procesos de formación e innovación del profesorado de manera que así se motive al mismo en la participación de dichas actividades formativas.

□ *Dotar a los Centros del Profesorado de mayor cantidad de recursos tanto humanos como técnico-pedagógicos* que permitan, por un lado una mayor disponibilidad de los asesores a los centros, y por otro, una mayor capacidad de respuesta técnica/pedagógica/didáctica para las propuestas formativas necesarias.

□ Favorecer líneas de colaboración e



intercambio entre organismos especializados en la formación-investigación, fundamentalmente entre *la Universidad* y los centros educativos, donde la mediación podría realizarse mediante los Centros del Profesorado.

No obstante, antes de estudiar y promover si cabe las posibles medidas antes citadas, es imprescindible tomar postura en tres planos paralelos:

• Por un lado, fomentar la *idea* y apostar en que la *formación continua de calidad* es la base y el fundamento de posteriores procesos de innovación y mejora en las prácticas y en la calidad de la educación. Para ello, *el peso de la formación en centros ha de incrementarse en gran medida* tanto a nivel administrativo como organizativo.

• Por otro lado, para que las medidas antes expuestas alcancen mayor grado de incidencia es necesario una mayor implicación, sensibilización y creencia por parte del cuerpo de profesores y un *reconocimiento de que su función docente implica fundamentalmente dos aspectos*: en primer lugar, *la docencia o el acto de enseñar y educar* a los alumnos; y en segundo lugar, aunque no menos importante ya que repercute en lo anterior, *el desarrollo de procesos de reflexión/investigación/formación* relacionados directamente en su actividad educativa.

• Por último, el *reconocer de una vez por todas que la labor educativa es una labor de conjunto*, por lo que es necesario desterrar definitivamente la práctica y/o cultura de *"celularismo"* en la profesión docente. En el ámbito de la formación, también es necesario la coordinación y el trabajo en equipo para mejorar la práctica educativa.

"La función docente implica dos aspectos íntimamente relacionados: el acto de enseñar y educar al alumnado y el desarrollo de procesos de reflexión/investigación y formación relacionados con la propia actividad educativa"

Todo cambio requiere primero el reconocimiento de una realidad, y posteriormente la voluntad de modificarla. El implantar algo nuevo, en cualquier ámbito de la vida, siempre supone una sensación de cierto miedo e inseguridad. No obstante, no es menos cierto que cuando ello se hace con una previa reflexión profunda y análisis conjunto de las diversas variables, las propuestas de cambio pueden y suelen ser acertadas. En el ámbito educativo este proceso se acentúa más. Primero porque el cambio ha de ser continuo y segundo porque las reticencias a cambiar también son propias en el colectivo docente. Por ello, es necesario implantar mecanismos y pautas de acción que favorezcan el cambio y la mejora a través de procedimientos basados en la realidad y con propuestas razonables y realistas. La formación permanente de calidad, planificada y en equipo es un arma vital dentro de la escuela para promover la mejora educativa y es parte fundamental e intrínseca a la profesión docente. Es necesario pues dar nuevos pasos que permitan mejorar la calidad docente de nuestros profesionales de la enseñanza.

Referencias bibliográficas:

ESCUADERO, J. M. (1997): Los centros de profesores y el asesoramiento pedagógico en nuestro contexto de política educativa. Revista Conceptos, 2. Granada, Grupo Editorial Universitario.

HARGREAVES, A (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata

HARGREAVES, A (2003): *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires-Madrid, Amorrortu Editores.

HERNÁNDEZ, E. (2001): Que todos encuentren su lugar para aprender. Cuadernos de Pedagogía, 302

IMBERNÓN, F (1996): La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? Cuadernos de Pedagogía, 246.

POZUELOS, E. J. (2001): Asesorar desde la colaboración. Cuadernos de Pedagogía, 302

PROFESSIONALISM OF THE EDUCATIONAL: STRATEGIES FOR THE CHANGE AND THE IMPROVEMENT IN THE EDUCATIONAL CENTERS.

Abstract

To approach car processes-formative associated that endow to the professorship of the strategies and relevant resources to approach the problems that outlines to him/her/you practice is not an intentions statement but rather a real need that specifies be approached with coherent measures, and as soon as possible by the competent authorities, if actually is wanted to promote a meaningful change, and of quality, in our educational system.

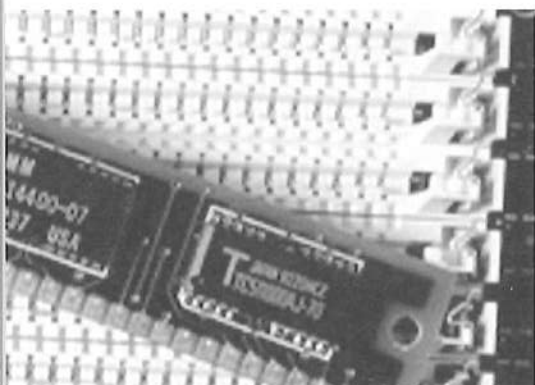
Key words: *Training car in groups, reflection processes -investigation and training.*

REPROFESSIONALISATION DES ENSEIGNANTS: STRATÉGIES POUR LE CHANGEMENT ET L'AMÉLIORATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT.

Résumé

Aborder des processus d'autoformation collégiaux visant à doter le professorat de stratégies et de ressources pertinentes, afin de leur permettre d'aborder les problèmes posés par la pratique, loin d'être une simple déclaration d'intentions, correspond à un besoin bien réel. Cela requiert de la part des autorités de ressort des mesures cohérentes, et le plus rapidement possible, si l'on souhaite véritablement promouvoir un changement, significatif et de qualité, au sein de notre système éducatif.

Mots-clés: *Autoformation en groupes, processus de réflexion-recherche et formation continue.*



ACCESOS AL DESARROLLO PROFESIONAL: LA COLABORACIÓN OBLIGATORIA, LA COLABORACIÓN ESPONTÁNEA Y EL CASO DE LA FORMACIÓN POR NIVELES

En el presente artículo se presentan y se analizan las diferencias existentes entre la colaboración espontánea y la colaboración obligatoria como formas de trabajo en grupo y de interacción entre profesores. Asimismo, el artículo ofrece el caso de la formación por niveles, y en especial una variante conocida con el nombre de formación técnica, con el fin de investigar e interpretar estas diferencias. Por una parte, la colaboración espontánea considera aspectos como la evolución de las relaciones de franqueza, confianza y apoyo que se dan entre los profesores en las que ellos mismos, como equipo docente, definen y desarrollan sus propios objetivos. Por otra parte, la colaboración obligatoria consiste en interacciones forzadas por los órganos administrativos entre profesores en las que ellos se reúnen para desarrollar el currículum y las estrategias metodológicas elaboradas por otros. Las colaboraciones espontáneas favorecen tanto el desarrollo del profesorado como el del currículum. Las colaboraciones obligatorias aumentan el control de los órganos administrativos. El artículo concluye con la formación por niveles de tipo técnico, que prioriza la implantación frente al desarrollo, la educación frente a la formación, y, en última instancia, la colaboración obligatoria frente a la colaboración espontánea.

Palabras clave: *Desarrollo profesional, colaboración obligatoria, colaboración espontánea, formación docente.*

Andy Hargreaves y Ruth Dawe¹

El aislamiento del profesor se ha convertido en uno de los lugares comunes de la moderna investigación sobre temas educativos. Lo mismo ha ocurrido con el continuado fracaso, a nivel del aula, de la mayoría de los esfuerzos para conseguir llevar a cabo la implantación del currículum y, sobre todo, de los cambios educativos planificados. De hecho, se considera que estos dos aspectos están íntimamente relacionados. El aislamiento en el aula ha sido considerado como el responsable de la ansiedad que provoca en los profesores su eficacia, el temor ante una evaluación externa y su inmersión ante la proximidad de sus propias clases. Esto, a su vez, se ha utilizado para explicar la poca disposición que los profesores muestran a la hora de explorar y de adoptar enfoques de enseñanza alternativos que puedan poner en tela de juicio o superar aquello

que ya conocen y hacen. El hecho de liberar a los profesores de su aislamiento, el “*echar abajo las paredes de la privacidad*”, tal y como lo llama FULLAN (1982), ha sido, por lo tanto, considerado no sólo como un cambio beneficioso para los profesores que se sienten coaccionados, sino también como un requisito previo y esencial para asegurar las modificaciones educativas a largo plazo.

Esta combinación de las investigaciones sobre los efectos de aislamiento del profesor y sobre el problema de la implantación del currículum han estimulado un creciente interés y una mayor iniciativa en lo concerniente a las estrategias metodológicas para la ya mencionada implantación del currículum y para el desarrollo profesional, lo que hace que los profesores trabajen en grupos. La construcción de una colaboración profesional obligatoria que se muestre más sensible y receptiva a los cambios se ha

convertido en una prioridad de gran importancia para muchos centros escolares y sistemas educativos. Aunque todavía se halle muy extendido el aislamiento del profesor, así como el individualismo que ello conlleva, actualmente parece estar disminuyendo en un gran número de áreas; por el contrario, asistimos al auge de diversas iniciativas que promueven una mayor colaboración entre los profesores con vistas al desarrollo profesional dentro y entre los centros escolares.

El conocimiento acumulado gracias a la investigación y a la experiencia relacionada con el trabajo de los profesores y con los cambios educativos no es, sin embargo, suficiente en sí mismo para explicar el nuevo rumbo hacia una mayor interacción, la cual favorecería el desarrollo del profesorado y serviría como un punto de apoyo para las modificaciones. Además, existen otros factores que están desempeñando un

1. Instituto de Ciencias de la Educación, Ontario (Canadá). Traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez

papel muy importante en la formación y en el funcionamiento de esa interacción entre los profesores. Estos factores no sólo favorecen la interacción en sentido abstracto, sino que también conciben un tipo concreto para unos fines determinados que merecerían una cuidadosa inspección.

Uno de estos factores es la exigencia hacia unas formas de control generadas por los burócratas educativos en el inicio del cambio educativo. Se ha reconocido que se han estado distribuyendo modelos de desarrollo profesional colaborador en diversos sistemas educativos durante varios años, siguiendo un proceso de dispersión, de manera localizada, como por ejemplo el movimiento llevado a cabo por el Centro de Profesores o en numerosos ejemplos de innovaciones aplicadas en centros escolares en el Reino Unido durante la década de los años setenta. Pero en el mundo occidental, durante años, los sistemas educativos y sus responsables han estado aumentando el apoyo hacia unas medidas mejor coordinadas y más duraderas en lo que respecta al desarrollo profesional colaborador. Aunque parezca irónico e incluso paradójico, este apoyo hacia una colaboración entre los profesores ha incrementado la centralización y la estandarización del control ejercido sobre el currículum y la enseñanza.

En Noruega, a los profesores se les da una hora lectiva a la semana para que trabajen juntos en la interpretación y en la implantación de las directrices del Plan Nacional de Estudios². En el Reino Unido, los programas intensivos de cursos de formación basados en los responsables escolares o locales han ido acompañados de una introducción legislativa de un Plan Nacional de Estudios, de unas iniciativas impuestas a nivel nacional relativas a la educación vocacional y técnica, así como de una reforma central del sistema público de exámenes. En Estados Unidos, un nuevo estilo de programa de desarrollo profesional ha proporcionado el contexto idóneo, en muchas jurisdicciones, para la introducción de modelos estandarizados de estrategias metodológicas efectivas, sobre todo, a través de iniciativas de enseñanza apoyadas por los órganos administrativos y que han sido promovidas por HUNTER (1984). Incluso en Ontario, donde muchos consejos escolares han concedido a sus profesores

de primaria un mínimo de 120 minutos a la semana de preparación, con la intención de que, al menos, una parte de dicho tiempo sea empleado con fines de colaboración entre los profesores, no se han mostrado todavía indicios que anuncien la liberación del poderoso control que ejercen los órganos administrativos sobre la especificación de las directrices de los planes de estudio a nivel provincial y sobre los consejos escolares.

Estos desarrollos a lo largo de todo el país marcan una clara tendencia hacia la centralización del control burocrático. Ello se debe a que se ha vuelto más estricta la vigilancia administrativa sobre no sólo el contenido del currículum sino también sobre el proceso pedagógico en los sistemas educativos estatales de la mayoría de los países occidentales. Estos desarrollos son dirigidos por poderosas fuerzas sociales, profusamente descritas en otro lugar, y que habría que resumirlas aquí como la equivalencia de las crisis fundamentales de la legitimación y la creencia, por una parte, y de la motivación y la finalidad, por otra, en todas las sociedades occidentales que sufren algún tipo de desestabilización económica. Dichas crisis han ocasionado la intervención estatal a través del sistema público educativo, con el fin de reconstruir nuevas formas de motivación entre estudiantes que pertenecen a clases bajas o a minorías étnicas (por lo que estarían expuestos a un mayor riesgo económico) y entre los funcionarios que deben impartirles clases. Este contexto sociopolítico es muy importante para comprender y explicar las formas y las funciones determinadas adoptadas por aquellas nuevas estrategias metodológicas de desarrollo del profesorado que reciben un amplio apoyo por parte de los órganos administrativos. Además, por un lado, contribuye a explicar la peculiar paradoja de que a los profesores, de manera aparente, se les anima a que colaboren *más*, justo en el momento en el que hay *menos* en lo que puedan colaborar. Y, por otro lado, contribuye a explicar por qué la mayoría de las iniciativas apoyadas por los órganos administrativos y que tienen relación con el desarrollo de la interacción entre profesores no se transforman, por ejemplo, en una amplia reflexión crítica o en una investigación, sino en la exposición colectiva de un proceso de formación

“En la mayoría de los países occidentales se ha vuelto más estricta la vigilancia administrativa sobre el contenido del currículum y sobre el proceso pedagógico en los sistemas educativos estatales”

diseñado desde fuera y basado en estrategias metodológicas pretendidamente nuevas.

El contexto sociopolítico del desarrollo del profesorado que hemos descrito aquí nos advierte sobre la posibilidad y el peligro de que las formas de interacción del desarrollo del profesorado puedan, en muchas ocasiones, incapacitar totalmente a los profesores para que tengan una mayor independencia profesional. En su lugar, acabaría incorporando a los profesores y sus fidelidades en las finalidades y estructuras que han sido determinadas por los burócratas educativos en otro lugar. Es más, puede incluso estar favoreciendo la formación frente a la educación, el cierre instructivo frente a la apertura intelectual, y el ajuste de las disposiciones frente a la crítica seria.

Sin embargo, el desarrollo de la interacción entre profesores ha estado ligado a iniciativas promovidas desde los organismos competentes en la formación instructiva que pudiera ser vista como un límite a la reflexión y a la crítica de los profesores; también se ha visto asociado, al mismo tiempo, con un resurgimiento del interés y el respeto por la dignidad, calidad y complejidad del conocimiento práctico y de las opiniones personales de los propios profesores.

Durante mucho tiempo, los conocimientos y el pensamiento de los profesores fueron el punto de mira de la crítica mordaz de los sociólogos. Se decía que, por haber caído en la trampa de la cultura del individualismo, los profesores valoraban su

2. Debo dar en este punto las gracias a Gunnar Handal de la Universidad de Oslo, en Noruega, por enviarme detalles importantes sobre estos casos.

propia experiencia y sus opiniones por encima de las teorías educativas relacionadas con temas pedagógicos y con los contenidos. A pesar de ello, carecían de una preparación técnica y de un vocabulario especializado para hablar de temas relacionados con su trabajo. Debido a las condiciones de trabajo, se encontraban aquejados de lo que HARGREAVES (1982: 201), siguiendo a WALTER (1932: 125), denomina “*extrañas epidemias*” y “*enfermedades ocupacionales*”, las cuales les llevaban a desempeñar las tareas educativas como si fueran un “*trabajo serio y triste*”. Tales interpretaciones siguen siendo muy común hoy en día y, así, los profesores son comparados con personas que realizan extraños trabajos o con “*chapuceros*”, que definen sus objetivos en relación con las pocas herramientas con las que pueden contar en lugar de a la inversa. En general, parece que el conocimiento, el pensamiento y las decisiones de los profesores han salido bastante mal paradas en comparación con el razonamiento formal y la coherencia intelectual de los grupo de investigación que tratan las cuestiones educativas.

Sin embargo, frente a todas estas interpretaciones “*deficitarias*” del conocimiento y de los conceptos de los profesores, han estado apareciendo una serie de estudios y de perspectivas que han intentado analizar tanto el conocimiento como los conceptos en sus propios términos, y no frente a las normas impuestas por el seminario producto de la colaboración obligatoria. A través de unos presupuestos teóricos y del estudio de determinados casos, se ha analizado el conocimiento que poseen los profesores según la finalidad a la que mejor se

adapte, esto es, al razonamiento práctico. Visto así, los investigadores han logrado hallar una consistencia y una coherencia en el conocimiento de los profesores; han afirmado que dicho conocimiento se encuentra muy bien preparado para proporcionar ciertos elementos en caso de que sea necesaria una acción inteligente en el entorno de una clase sometida a rápidos cambios. Lo que una vez hubo que descartar por ser una simple experiencia a la sombra de una teoría intelectual es descrito hoy en día, con cierta dignidad, en términos de conocimiento práctico y personal, conocimiento de contenido pedagógico o creatividad del profesor. Las críticas son legítimas en el sentido de que esta nueva tradición no sólo muestra un notable reconocimiento por el bagaje intelectual de los profesores, sino que además lo aprueba sin reservas. En general, las conclusiones a las que se llega se deducen con demasiada facilidad a partir del estudio de casos atípicos realizado con profesores individuales (a menudo de Educación Infantil) quienes comparten con los investigadores un sentimiento de afinidad pedagógica e ideológica. No obstante, estos estudios detallados acerca de las propiedades del bagaje de los profesores les han devuelto a éstos su voz en el campo de la investigación y del desarrollo profesional, devolviéndoles además parte del respeto y del reconocimiento que merecen por su experiencia así como por la labor que ejercen.

Todas estas nuevas investigaciones están teniendo importantes implicaciones en las estrategias metodológicas relacionadas con el desarrollo profesional. Han contribuido a un alejamiento de los cursos

que se impartían a nivel universitario, que iban dirigidos a un profesor individual y que pretendían aumentar su nivel de conocimiento intelectual y su capacidad para reflexionar. Los cursos actuales pretenden transmitir una actitud más centrada en el centro escolar y un mayor desarrollo profesional, que reconozcan las aptitudes y que estén basados en ellas, en la experiencia y en los conceptos que el profesor ya posea. Comunican y justifican el hecho de pasar de trabajar *acerca de* los profesores a trabajar *con* ellos, el pasar de actitudes individuales y personales del desarrollo profesional a otras en las que la interacción cobre una mayor importancia.

Una de estas ramas del desarrollo profesional está organizada en torno a la noción de la *práctica reflexiva*. Ésta aúna unos principios prácticos, de obligatoriedad y reflexivos como base para el desarrollo profesional. Siguiendo el influyente trabajo de SCHÖN (1983, 1987) sobre los principios generales del conocimiento profesional, este método reconoce las formas distintivas y complejas del razonamiento que están implicadas en la actuación profesional, y busca maneras en que los expertos transmitan este conocimiento y esta experiencia a los principiantes. El contexto de la actuación profesional es una de las continuas soluciones que se le dan al problema, donde las opciones entre diferentes cursos de actuación pueden no estar claramente delimitadas pero muestran una gran dependencia del juicio individual. A este respecto, SCHÖN afirma que los expertos están implicados en una reflexión continua sobre la actuación (esto es, le dan vueltas al problema en el instante preciso en el que uno está tratando con él). Continúa diciendo que, de manera periódica, se ocupan de la mencionada reflexión sobre la actuación, una vez que ésta ha concluido, quizás reconstruyendo los principios que han de guiar su próxima actuación en circunstancias similares. Aunque sea difícil de describir, incluso por aquellos que la ejercen, la práctica reflexiva es un principio complejo que incluye la opinión de expertos y de profesionales en la materia, así como el objetivo de mejorar dicha opinión.

El trabajo de SCHÖN acerca de la naturaleza de la práctica reflexiva ha sido ampliamente adoptado dentro del campo de la investigación educativa y del desarrollo profesional, elevando el conocimiento

“El desarrollo profesional puede funcionar como una herramienta para desarrollar el conocimiento del profesor, así como para incrementarlo desde un punto de vista profesional, aunando a colegas y a expertos con el fin de generar una reflexión no sólo crítica, sino también práctica, sobre lo que hacen, para que todo ello sirva de base para una actuación más certera y más experta”

del profesorado desde la imagen de un hábito anti-intelectual y de una experiencia incuestionable hasta la de una opinión experta y seria que utilizan en situaciones prácticas. SCHÖN no ha asociado el desarrollo profesional de la interacción con la adopción sin más de procedimientos técnicos probados de una enseñanza efectiva, sino con un proceso serio guiado por la práctica. Dicho proceso supone una mejora entre las comunidades de equipos docentes.

Como podemos ver, el desarrollo profesional de la interacción se halla, por lo tanto, delimitado entre dos formas de discurso muy diferentes y muy contradictorias entre sí. Según una de ellas, funciona como una herramienta para desarrollar el conocimiento del profesor, así como para incrementarlo desde un punto de vista profesional, aunando a colegas y a expertos con el fin de generar una reflexión no sólo crítica, sino también práctica, sobre lo que hacen, para que todo ello sirva de base para una actuación más certera y más experta. Según la otra forma, el hecho de haber acabado con el aislamiento del profesor ha facilitado la adopción sin más de unos modos preferentes de actuación (o nuevas formas de enseñanza) introducida e impuesta desde fuera por unos expertos, en las cuales los profesores se convierten más que en profesionales en técnicos que ofrecen una opinión discrecional.

Dado el significado y las interpretaciones contradictorias que a menudo envuelven el proceso del desarrollo profesional de la interacción, no es sorprendente que se malinterpreten las intenciones y las implicaciones de las iniciativas de dicha interacción. En concreto, las estrategias metodológicas del desarrollo profesional de la interacción son, a menudo, calificadas e interpretadas como emancipatorias por atribuir mayor poder a los profesores, cuando en realidad pueden contribuir a una pérdida de poder y a la modificación de las disposiciones. La defensa de una mayor colaboración obligatoria entre los profesores como base para el desarrollo profesional es, en especial, susceptible a estos cambios de significado. En las siguientes líneas, pretendemos explorar hasta dónde algunos esfuerzos actuales en favor del desarrollo de normas de obligatoriedad entre los profesores crea, por una parte, *colaboraciones* y críticas *entre profesores* que

desarrollen la reforma pedagógica y del currículum desde dentro de la profesión o crea, por otra, formas de *colaboración obligatoria* diseñadas por los órganos administrativos para facilitar el camino de las innovaciones impuestas desde fuera. El caso a través del cual haremos esto es el importante desarrollo profesional y su aplicación, conocida en Norteamérica como *la formación por niveles*.

Tipos de formación

La formación es, esencialmente, un método de transmisión del conocimiento y de la experiencia por parte de unos profesionales entendidos y conocedores de la materia a los menos expertos. Como modelo de preparación, se basa en algo más que en una simple explicación o demostración de las destrezas que se han de aprender. De hecho, la formación consiste en una intensa relación entre el profesor y el alumno, entre el experto y el principiante, en la cual ambos trabajan juntos y se implican en un diálogo común, a medida que el alumno va intentando aplicar y desarrollar los nuevos conocimientos adquiridos. Por lo tanto, y como acabamos de observar, este tipo de formación concede una gran importancia al componente práctico, su aplicación es intensiva y prolongada, y depende de la existencia y posterior desarrollo de unas relaciones obligatorias fuertes y de apoyo.

Existen varios tipos de formación dentro del ámbito del desarrollo profesional del profesorado. GARMSTON (1987) ha conseguido identificar y definir tres tipos diferentes: la formación técnica, la formación obligatoria, y la formación basada en estímulos. La *formación técnica* se centra en el aprendizaje y en la transmisión de nuevos conocimientos y estrategias al bagaje que ya tengan los profesores. La *formación obligatoria* está más enfocada al ámbito de la enseñanza y al de los procesos de auto-reflexión y de diálogo profesional entre los profesores. Dichos procesos son necesarios para mejorar la práctica docente y para modificar el contexto de organización de tal manera que se cree una situación potencial de mejoría. La *formación basada en estímulos* incluye elementos de los dos tipos anteriores y está, sobre todo, dirigida a problemas específicos y continuos en el diseño y puesta en práctica de instrucciones que requieran una especial atención. A continuación, pasaremos a

describir y a evaluar, desde un punto de vista crítico, el primer tipo que, además, es el más extendido y explicaremos las implicaciones comparativas del segundo.

Descripción de la formación de tipo técnico

La formación de tipo técnico más conocida y que mayor repercusión ha tenido ha sido desarrollada en Estados Unidos por JOYCE y SHOWERS (1980, 1981, 1982). Como indicó SHALAWAY (1985), "*la formación por niveles, tal y como la diseñaron Showers y sus colegas, se emplea hoy en día no sólo dentro de Estados Unidos, sino también en otros países*" (pp. 6-7). Desde entonces, esta formación se ha introducido en muchos distritos de Estados Unidos, en Canadá así como en otros lugares. En Inglaterra, por ejemplo, el trabajo de SHOWERS y JOYCE ha tenido mucha influencia en el desarrollo y en la evaluación de los programas experimentales basados en la formación del Trabajo Tutorial Activo (programas diseñados para cursos de desarrollo del profesorado con estudiantes de bachillerato. Por lo tanto, este tipo de formación por niveles concede una gran importancia a la intervención tanto en el desarrollo profesional del profesorado como en los procesos asociados a la implantación de la reforma del currículum y a la introducción de nuevas maneras de enseñar.

JOYCE y SHOWERS fueron de los primeros en emplear el término "*formación*" para el aprendizaje de las nuevas técnicas que los profesores llevan a cabo. En 1980 completaron una investigación de dos años acerca de la capacidad de los profesores para adquirir estrategias metodológicas. Este estudio abarcaba gran parte de su anterior trabajo sobre los cursos de formación. JOYCE y SHOWERS (1980) mantienen que, aunque los profesores son buenos alumnos, requieren unas determinadas condiciones para mejorar su práctica y aumentar así sus métodos de enseñanza. Los autores describen cómo varios componentes de la enseñanza contribuyen a que el profesor aprenda según estos dos objetivos.

La presentación de la teoría, de la práctica, de los modelos y de las respuestas son los cuatro componentes de los cursos de formación efectiva a partir de los análisis que elaboraron. Los autores sostienen que, con un diseño de formación que incluya

todos o, al menos, una combinación de algunos, se conseguirá que los profesores sean capaces de manejar las técnicas asociadas a una determinada metodología. JOYCE y SHOWERS (1981) enriquecen su análisis al centrarse en un aspecto que normalmente se da por hecho y que consiste en que los profesores transmiten sus conocimientos a los nuevos escenarios. Por *transmisión* los autores entienden la influencia de un aprendizaje anterior sobre uno posterior, mediante la integración tanto de las nuevas técnicas como del nuevo conocimiento en una nueva tarea de la misma complejidad o bien en tareas de un orden superior. Sostienen que esta integración de nuevas técnicas con los métodos ya existentes implica un proceso muy complejo de aprendizaje. Su planteamiento sobre la transmisión apunta directamente a la toma de decisiones requerida en los profesores implicados en este difícil empeño.

JOYCE y SHOWERS (1981) sugieren que los profesores necesitan una formación presencial para integrar aquellas novedades que en principio les resultan difíciles en la metodología que ya posean para impartir clases. Describen la formación como un enfoque obligatorio del análisis de la enseñanza y como la integración de nuevos métodos y estilos de enseñanza. Es un ciclo de observación y respuesta que contribuye a la integración de los conocimientos y de las estrategias metodológicas, ya dominadas gracias a la práctica personal, dentro

de un contexto específico. Esta formación facilita una nueva metodología al proporcionar a los profesores la oportunidad para que se lleve a cabo la interacción y el apoyo de unos a otros durante el período de transmisión. SHOWERS (1985) indica que las mencionadas oportunidades para la interacción son importantes, ya que los tres objetivos fundamentales de la formación son: en primer lugar, construir equipos docentes que estén implicados en el estudio progresivo de la enseñanza; en segundo lugar, facilitar el estudio a nivel de la colaboración obligatoria del nuevo conocimiento y de las nuevas metodologías a través del desarrollo de un lenguaje compartido y de un conocimiento común; y, en tercer y último lugar, proporcionar una estructura de apoyo dentro de la cual los profesores puedan desarrollar nuevos métodos y nuevas estrategias metodológicas.

Por lo tanto, y según todo lo visto hasta ahora, la formación es una parte vital de la preparación que hace posible que los profesores realicen cambios sustanciales en sus formas de impartir clases. En el amplio modelo desarrollado por JOYCE y SHOWERS, estos cambios fundamentales en la práctica están a menudo centrados en intentar manejar a la vez diversas metodologías. En este punto es donde se muestra más aparente el carácter técnico de la formación. Los equipos docentes se organizan, en general, para facilitar la comprensión de las estrategias metodológicas o las innovaciones del currículum y para aumentar las posibilidades de que los profesores transmitan el nuevo conocimiento requerido para su nueva práctica. En este modelo, la formación comprende un proceso cíclico y de colaboración para la observación y la respuesta con respecto a algún conocimiento o a alguna técnica determinada que se les pida a los profesores que dominen. Los profesores de estos métodos se ofrecen ayuda unos a otros, respuestas técnicas y análisis de cómo y de en qué medida se aplican las nuevas metodologías. Los profesores que ya hayan recibido este tipo de preparación serán considerados los mejores compañeros en estos casos, aunque de la misma manera a veces es posible la formación autodidacta y que el personal de los órganos administrativos desempeñe también las funciones de los anteriores.

La formación tiene dos fases distintas

que modifican de alguna manera la forma tradicional de preparar a los profesores y que coincide con alguna de las etapas por las que éstos tienen que pasar cuando incluyan los nuevos métodos en su práctica actual. Los profesores aprenden a utilizar unas formas de evaluación y a diseñar su respuesta durante su etapa de formación. Estas técnicas son especialmente útiles para aquellos profesores que empiezan a practicar una nueva metodología en sus clases. Algunas semanas después de que ya hayan tenido lugar varias sesiones prácticas, el proceso de formación será mayor, pero se centrará en el empleo apropiado de nuevas estrategias. Llegados a este punto, el diálogo obligatorio se convierte en el componente esencial de la formación por niveles. En esta segunda fase, los profesores se convierten en compañeros de experimentos en busca de una solución a los problemas. A medida que va aumentando el bagaje de los profesores, éstos deberán ir seleccionando aquellas áreas del currículum que se puedan organizar y presentar de la manera más significativa, y así incorporar las nuevas técnicas.

A este tipo de formación se le piden dos tipos de efectos: por un lado, que mejore la transmisión de la planificación y, por otro, que desarrolle normas de colaboración y de experimentación en los centros escolares. SHOWERS (1985) indica que la formación parece contribuir a la transmisión de los conocimientos de cinco formas distintas.

Mediante una práctica más frecuente, los profesores alcanzan una mayor técnica con las nuevas estrategias metodológicas, usan dichas estrategias de una manera más adecuada, muestran una retención mayor y una conveniencia aumentada del uso de estas nuevas estrategias según pasa el tiempo, son más capaces de transmitir los objetivos y el comportamiento esperado inherente a las nuevas estrategias. Además, demuestran mayores conocimientos acerca de los objetivos y de la aplicación de las nuevas estrategias. Aparte de esto, SHOWERS indica que la entrevista y los datos anecdóticos sugieren que la formación parece favorecer el desarrollo de las relaciones profesionales y de colaboración en las escuelas, haciendo que sea más fácil mejorar las estructuras de éstas en muchas áreas.

El modelo de formación por niveles



desarrollado a partir del trabajo de JOYCE Y SHOWERS puede, por lo tanto, ser descrito como un proceso técnico que se centra y se basa en determinadas metodologías desarrolladas durante el período de preparación. Su principal objetivo es ayudar a los profesores a transmitir tipos de preparación específicos a su práctica docente, mientras que también desarrollan mecanismos que facilitan el diálogo y las relaciones entre profesores dentro de los centros escolares. Es importante destacar que, aunque a menudo se presenta como un modelo general de preparación, en la práctica la formación técnica se ha asociado con la implantación de modelos particulares y preferentes de enseñanza y ha sido diseñado específicamente para que dicha implantación se lleve a cabo de un modo satisfactorio.

Evaluación de la formación técnica

El modelo de formación técnica ha demostrado tener éxito, por un parte, a la hora de atraer la atención sobre los aspectos cognitivos de la preparación como un proceso de aprendizaje para adultos y, por otra parte, al centrarse en las estructuras de colaboración y de apoyo que son necesarias cuando se introducen nuevas metodologías. Sin embargo, como estrategia para un mayor desarrollo profesional, su punto débil se halla en lo concerniente al contenido y al contexto. En primer lugar, a pesar de que parezca lo contrario, no le concede la suficiente atención a los contenidos y a los conocimientos, a las dudas y a los desacuerdos que los profesores sacan a colación durante el proceso de formación. No consigue tratar los orígenes de la "resistencia" de los profesores que, en algunos casos, pueden llegar a ser bastante importantes. En segundo lugar, subestima la importancia del mundo real, los problemas contextuales con los que los profesores han de enfrentarse a medida que intentan aplicar las nuevas técnicas adquiridas en una clase masificada, que requerirán mucho tiempo y mucha más atención. En tercer lugar, el modelo de formación técnica es acrítico en sí mismo y con respecto a las fuerzas políticas e ideológicas que aumentan su interés administrativo. Estos tres puntos débiles se combinan entre sí de varias maneras, lo que da lugar a la producción de un número de dificultades específicas que no aparecen de manera aislada, distinta o accidental, sino

"Los profesores requieren unas determinadas condiciones para mejorar su práctica y aumentar así su conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza"

que forman parte de la formación por niveles como un proceso técnico dentro de un modelo estandarizado de la puesta en marcha de las instrucciones.

El tiempo

En primer lugar, tenemos el eterno problema presente en todas las innovaciones de tiempo. JOYCE Y SHOWERS (1988) reconocen que es mucho el tiempo que hay que invertir en la formación por niveles. Por ejemplo, para introducir una metodología de tipo inductivo, JOYCE estima que sería necesario un seminario de tres días, más otros tres días de continuación, y algo así como 30 pruebas para que los profesores incluyeran el modelo como parte útil en su repertorio. Ante el hecho de que es algo imposible de predecir, alegan que "*cualquier cosa que merezca la pena siempre conllevará una serie de dificultades*" (BRANDT, 1986: 14).

Sin embargo, JOYCE Y SHOWERS van más allá de todo esto y ofrecen una serie de consejos útiles acerca de la creación de un margen de tiempo para que tengan lugar las clases de formación, en el que, por ejemplo, los directores de los centros cubran la docencia de los profesores. Asimismo, plantean la posibilidad de que los nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje faciliten una forma de estudio más autónoma entre los alumnos y que, por ello, se reduzcan las exigencias que la disciplina y el aula hacen sobre el tiempo y la energía de los profesores. Incluso así, nos parece que las implicaciones temporales de la formación por niveles son tratadas aquí un poco por encima. Se requiere más tiempo para la formación y la práctica, para cubrir el currículum. De igual manera, los profesores necesitan también más tiempo durante la etapa de implantación e incluso una vez finalizada ésta. El resto de la clase, las demandas del currículum no desaparecerán o se mantendrán en suspenso, a medida que se vayan introduciendo las nuevas metodologías.

Más importante aún es el modo en que

esta innovación, como muchas otras, trata el tiempo. Lo hace, de manera intuitiva, como un objetivo, como un recurso técnico y finito que hay que manejar, ampliar y modificar de acuerdo con unas nuevas prioridades definidas. Al hacer esto, se pasan por alto importantes diferencias en lo referente a la perspectiva del tiempo entre el personal de los órganos administrativos de las innovaciones y aquellos que tienen que enseñarlas. En concreto, tal y como uno de nosotros ha indicado en otro lugar, cuanto más cerca esté uno del contexto práctico en el que una innovación como la formación por niveles ha de implantarse, más ajustadas serán las perspectivas y las presiones que ejercen el tiempo y el trabajo de uno, y mayor será el ritmo al que se lleve a cabo la innovación, dada las múltiples exigencias de la clase que experimentan los profesores. Por el contrario, cuanto más distante esté el responsable de la innovación del centro de la actuación práctica, menos ajustado parecerá el contexto, destacarán más necesidades y más objetivos de la única innovación sobre otros sucesos y presiones, y mayor será la velocidad esperada y deseada de la implantación. En estas diferencias fundamentales de la perspectiva temporal se puede observar parte del origen de la impaciencia de los órganos administrativos y la tensa presión ejercida por los burócratas educativos. Así, se apunta a la necesidad de una mayor sensibilidad hacia el contenido y el contexto de la implantación para los expertos cuando se introduzcan los cambios educativos, tal y como ocurre con la formación por niveles.

El ámbito de aplicación

Un segundo aspecto del contenido y del contexto en la formación de tipo técnica es el ámbito de aplicación. Una crítica que se le hace a la formación técnica y a otros modelos similares es que se centran demasiado en el aprendizaje y en la explicación de unos conocimientos determinados, y que no tratan del ambiente que envuelve a la organización de la que depende, en últi-

ma instancia, el éxito de la implantación de cualquier nuevo programa.

FULLAN (1987: 218-219) ha revisado las ventajas e inconvenientes de lo que él llama el enfoque del "empleo del conocimiento" atribuido al desarrollo del equipo docente, que también se aplicaría a la perfección de la formación técnica. Fullan afirma que el enfoque del empleo del conocimiento tiene la ventaja de ser "concreto, específico y claro". "Los cambios que puede conllevar son relevantes aunque, en parte, limitados". En cuanto a los inconvenientes, indica que:

[...] *sitúan a los profesores en una posición relativamente dependiente, tratan tan sólo con una pequeña parte de su faceta profesional, no consiguen cuestionarse de manera crítica el conocimiento que se emplea y tampoco consiguen abordar directamente la naturaleza de la institución y sus relaciones con la sociedad.* (pp. 219)

Es muy común la crítica de un ámbito de aplicación centrada sólo en la formación técnica y el conservadurismo que implica. Los propios JOYCE y SHOWERS (1981: 166), en uno de sus primeros artículos, reconocen que "si uno desea que se dé un alto grado de implantación", hay que estar pendiente de las "variables de la

organización así como de las variables sociopolíticas". Estas últimas son de una "importancia incuestionable". Sin embargo, tras decir esto, se contradicen a sí mismos al afirmar que "escapan al ámbito de nuestro asunto específico".

Al realizar estas observaciones, JOYCE y SHOWERS exponen que, efectivamente, los temas contextuales más amplios son un asunto legítimo para aquellos interesados en el cambio y en la implantación, pero no se pueden tratar o resolver correctamente dentro de su propio modelo de formación. De manera similar, GARMSTON (1987) argumenta que los órganos administrativos pueden escoger entre diferentes tipos de formación mediante la identificación de "los resultados que quieren conseguir y los medios que deseen emplear" (p. 22). De manera más general, tras revisar diferentes enfoques del desarrollo de los equipos docentes, FULLAN (1987) concluye que "el ámbito del desarrollo del equipo docente funciona mejor si se fomenta la diversidad" (p. 219). Desde nuestro punto de vista, el apoyo hacia una "economía mixta" de los modelos de formación, hacia una pluralidad de opciones de las que la formación técnica no es más que una, saca a colación dos cuestiones importantes que residen, una vez más, en el contenido y en el contexto de la formación. Estas cuestiones son: el equilibrio y la deformación ideológica.

El equilibrio

El abogar por la diversidad no conlleva ninguna garantía de equilibrio. En un principio, parece eminentemente razonable sugerir que la formación técnica ha limitado las aplicaciones legítimas que pudieran, y quizás deberían, ser dirigidas como parte de una gama de estrategias metodológicas. No obstante, en la práctica, como FULLAN (1987) señala, otras clases de formación y de desarrollo profesional que se ocupan de la organización y del contexto administrativo son menos fáciles de comprender, más lentas de implantar, y menos obvias a la hora de *ver cómo se lleva a cabo* su implantación; además, con toda probabilidad se mostrarán más críticas con los órganos administrativos y con sus sistemas, y, por lo tanto, habrá más posibilidades de que surjan divergencias. Dadas estas consideraciones, mientras que en principio todos los tipos de formación pueden consi-

derarse iguales, en la práctica la formación técnica ciertamente demostrará que es más uniforme que los otros. La formación técnica encaja perfectamente en un sistema educativo que cada vez se inclina más hacia unas formas en las que los burócratas educativos controlan a sus empleados con el fin de asegurar la implantación de unas formas estandarizadas de instrucción "efectiva". Por lo tanto, lo mejor sería contar con una guía más firme por parte de los que desarrollan y evalúan, y que estuviera más alerta ante los usos probables y ante las inversiones en la formación técnica dentro del amplio sistema político y administrativo.

La deformación ideológica

Una crítica incluso más fundamental en lo concerniente al contenido y al contexto de la formación técnica es el hecho de que el proceso de formación esté completamente rodeado por elementos de deformación ideológica. Desde este punto de vista, y gracias a la formación técnica y a otros métodos similares de desarrollo profesional, las dudas acerca de los propósitos, objetivos y valores en la enseñanza quedarían reducidas a cuestiones sobre los medios, técnicas y procedimientos. La naturaleza de la enseñanza como un oficio con profundas implicaciones morales supone una dificultad e innumerables opiniones profesionales acerca de qué hay que enseñar y de cómo hay que hacerlo; también incide en las amplias dimensiones personales del conocimiento y de la actuación de los profesores que arraigan en el tipo de profesor que uno es y lo que a uno le gustaría haber sido, exponiendo valores y desarrollando sus propios intereses, así como todas las circunstancias contextuales que ponen límites a las oportunidades que se pueden enseñar. Todas estas características esenciales de la enseñanza, de lo que motiva y mantiene alerta al profesor, son ignoradas en el tipo de formación técnica. Tampoco aparecen otros factores, como los ecológicos, contextuales, personales o biográficos. Asimismo se ignora la clase de persona que sea el profesor y, a largo plazo, el contexto del mundo real en el cual se halla inmerso. Se tratan como si no tuvieran ninguna importancia.

¿Cómo puede llegar a ocurrir esto? Desde el principio, en la primera etapa del tipo de formación técnica que estamos



tratando aquí, están perfectamente expuestos los parámetros sobre lo que es o no lícito discutir. En este punto, los motivos por los que se van a impartir una metodología son simplemente *presentados*, más que discutidos o debatidos. En Gran Bretaña, por ejemplo, mientras que los programas de formación para la enseñanza del Trabajo Tutorial Activo en los centros escolares de secundaria -programas que, como hemos indicado antes, tienen muchos puntos en común con el modelo de JOYCE y SHOWERS- normalmente dejan un espacio de tiempo para una discusión abierta, éste se ha comprimido mucho y (en irónico contraste con la faceta experimental de la formación) la discusión en sí se ha quedado más bien sin estructura. Los evaluadores del programa hallaron que *"la actividad que tuvo menor éxito fue la sesión de preguntas al final del curso [...] Ello se debió a la falta de tiempo, lo que ocasionó que varios miembros del curso ni siquiera tuvieran la oportunidad de plantear cuestiones que consideraban de gran importancia"* (BOLAM & MEDLOCK, 1985: 61). Muchos de los profesores que fueron entrevistados hubieran deseado menos métodos basados en la actividad y más discusión sobre las cuestiones fundamentales.

En Estados Unidos, los investigadores encargados de la implantación del modelo de HUNTER (1984) sobre una enseñanza efectiva han señalado maneras en las que este modelo:

[...] estructura la interacción mediante colaboraciones, de modo que impide la reflexión y la crítica [...]. La existencia del proceso reside en que hay que separar a aquellos que organizan o 'conceptualizan' de aquellos que llevan a cabo o 'realizan' el proceso pedagógico. (SMYTH & GARMAN, 1989: 347-348)

Así, un número de profesores que habían sido *"Hunterizados"* dudaban de los hallazgos de la investigación que los formadores presentaron como hechos *"indiscutibles"*, y de las bases de los que no habían podido disponer para que así se hubiera podido discutir y valorar dicha investigación.

Claramente, como muestran estos casos, aparecen serios problemas de tipo práctico cuando se les ocultan a los profesores las dudas sobre planteamientos morales e intelectuales y los desacuerdos

que rodean las prácticas efectivas de las instrucciones (las que deben adoptar los profesores). En cambio, estas prácticas son elevadas de categoría y colocadas sobre un pedestal, para ser veneradas como fuentes *"puras"* de inspiración entre los educadores. JOYCE Y SHOWERS, y otros de los que abogan por determinados métodos de enseñanza y aprendizaje efectivos, reclaman con reservas la validez de los hallazgos de la investigación que han llevado a cabo a partir de lo que hay escrito sobre el tema. Esto lo usan para justificar sus programas, y, en el mejor de los casos, estos hallazgos normalmente sólo se aplicarán a determinados tipos de clases (a menudo, las *"básicas"*), y a circunstancias controladas de una naturaleza temporal.

Menos atención se le ha prestado a asuntos tales como la manera de impartir clases en entornos complejos. Por supuesto, los defensores de la formación técnica pueden replicar con toda razón que, precisamente, se supone que cualquier proceso de formación debe alcanzar a transmitir los nuevos conocimientos en entornos complejos. Sin embargo, podríamos añadir a este respecto que la inmediata presentación de los hallazgos, sin discutir ni debatir sus aplicaciones limitadas en los entornos complejos o en puntos determinados del currículum es una seria omisión.

Si se permite sólo un acceso limitado a las incertidumbres y dudas del conocimiento de la investigación, mientras que al resto del equipo docente se le presenta dicho conocimiento como un *"hecho"* presente, estaríamos ante un ejemplo más de la preocupación que existe acerca de la separación entre la conceptualización y la implantación, y el desarrollo de dicha implantación, lo cual es una característica no sólo de la formación técnica en este caso, sino también de otros métodos de desarrollo profesional. Por ejemplo, LITTLE (1984) observó cómo en los programas de desarrollo profesional en colaboración que ella había estudiado a los directores de las escuelas se les sacaba de dichas escuelas para que asistieran a debates y a seminarios sobre teoría educativa, y se les entregaba un informe para que, al volver a sus respectivos centros escolares, transmitieran el contenido de éste a sus equipos docentes. Esta separación jerarquizada entre la teoría y la práctica favorece muy poco la reflexión crítica. Habrá más posibilidades de

cambiar la práctica del profesor desde dentro y centrarse en puntos importantes del contexto.

La enseñanza es un oficio con una alta implicación de tipo moral que, además, cuenta con una serie de valores en sus propósitos y en sus contenidos. Construir los imperativos para las mejoras de los profesores sobre la base de medios aparentemente neutrales y técnicos del procedimiento científico es pasar por alto lo que es más central en la práctica de la enseñanza y lo que conduce a muchos aspirantes a profesores hacia ello su objetivo moral y humano en formar a las futuras generaciones. Tales objetivos, relacionados como están con la fortuna y el destino humanos, son inevitablemente inciertos y discutibles. Ignorar todo esto es hacer un perjuicio fundamental a la enseñanza y a los profesores, y a mucho de lo que da sentido a su trabajo. El aprendizaje en cooperación, el aprendizaje activo, la enseñanza inductiva (aspectos en los que se forma a los profesores) no son sólo distintas metodologías que han de ser seleccionadas según su grado de eficacia o de ineficacia. Incluyen además determinados objetivos educativos, ofrecen a los profesores varios tipos de personalidad y de creencias educativas, y son más apropiados para algunos contextos que para otros. Si se suprimen estas discusiones, implicándose en un debate en una etapa tan temprana y reduciendo posibles disputas acerca de los *propósitos* a una discusión técnica sobre los *medios*, es crear las condiciones para el abandono y la resistencia en una etapa posterior. Ninguna cantidad de estandarización acabará con el sentido y los propósitos de la enseñanza de aquellos que practican este oficio: simplemente los conducirá hacia el terreno de lo desconocido.

A este respecto, podría ser una elección desafortunada el hecho de referirse a la formación como una metáfora para describir el desarrollo profesional. JOYCE y SHOWERS (1982) cuentan que gran parte de su inspiración inicial a la hora de concebir los procesos para la formación de los profesores se derivó del campo de la educación física -en concreto, a partir de sus observaciones de los entrenamientos de tenis y de fútbol americano. En la actualidad, algunos aspectos de la preparación en educación física pueden aplicarse sin reservas al terreno de la formación de los profes-

sores mediante cursos de formación- en concreto, la noción de aplicar y desarrollar destrezas en "situaciones" reales mientras que todavía no se hallan en observación. Sin embargo, existen serios problemas a la hora de llevar a cabo un transvase global de la formación como un proceso técnico desde la educación física a los cursos de preparación para profesores. En concreto, los contenidos que se han de enseñar están sin duda alguna más sujetos a discusiones de los que lo están aquellos que han de enseñarse en educación física. Hay más posibilidades de que los profesores estén en desacuerdo acerca del valor, de la importancia y del sentido práctico del "aprendizaje activo" que lo que puedan estarlo los aspirantes a tenistas acerca de las virtudes de desarrollar un buen revés. Lo que se ha de enseñar en esta formación no puede reducirse sólo a unos conocimientos técnicos y de competencia, sino que incluiría elecciones de naturaleza personal, moral y sociopolítica. E incluso las destrezas en educación física (un modelo de virtud técnica e ideología neutra en comparación con las destrezas de enseñanza) son menos neutrales desde el punto de vista ideológico de lo que pudiera parecer a primera vista. Sirvan como ejemplo los prejuicios sexistas implicados en el espíritu competitivo, el énfasis que se pone en el carácter "masculino" de muchos deportes y la manera en la que éstos son enseñados. Un ejemplo más concreto servirá para ilus-

trar este aspecto con mayor claridad. Recientemente, uno de nosotros dos ha estado entrenando un equipo de fútbol de niños de 10 años. Hubo problemas con un jugador: éste tenía un excelente control sobre la pelota, era normalmente el lateral que más goles metía y tenía una energía sin límites y una gran resistencia corriendo. Era un jugador "estrella" en casi todos los aspectos. Sin embargo, se resistía a pasar el balón a sus compañeros. En efecto, en su ansia por conseguir la posesión del balón, a menudo incluso se lo quitaba a los demás. El co-autor de este artículo, que era el entrenador, probó con muchas de las técnicas que se supone que un buen entrenador debe emplear: le recalcó a este jugador y a otros la importancia de pasar el balón y les explicó que esto era lo más lógico, puesto que "tenemos que pasar el balón si queremos que luego nos lo pasen". Demostró varias formas de realizar los pases y estableció ejercicios prácticos, advirtiéndoles cuándo y a quién debían pasar. Elogió los buenos pases y los buenos intentos. Cuando dominaron los ejercicios de pase, apartó a este niño en cuestión y a otros del juego, les dio una serie de instrucciones y luego les hizo volver a los entrenamientos. A pesar de todas estas intervenciones, el jugador seguía sin pasar.

Sólo tras una larga conversación con el jugador y con su padre (y, por cierto, también hubo otra entre el entrenador y el patrocinador del equipo) salió a reducir

que el chico pasaba poco simplemente porque no estaba de acuerdo con la importancia que esto tenía dentro del juego. Tanto para el padre como para el hijo, el fútbol era principalmente un juego de habilidades individuales. Para el entrenador era, sobre todo, un juego de trabajo en equipo. Lo que parecía como un problema técnico de habilidades que requerían el apoyo del entrenamiento resultó no ser más que un problema de base ideológica cuyo origen estaba en el desacuerdo acerca del objetivo y de la finalidad del juego. Por todo ello, tanto en educación física como en la formación del profesorado, hay una fuerte tendencia a que la preparación diluya las diferencias ideológicas de los objetivos y de los valores en cuestiones que sean abordables desde un punto de vista técnico de conocimientos y de competencia. Este paso de la crítica a la técnica tiene importantes implicaciones para los tipos de procesos de colaboración que vienen a asociarse con la formación técnica y para analizar cómo estructura y comprende la resistencia del profesor ante la formación técnica.

La resistencia

Al igual que otras innovaciones, la formación choca con la resistencia del profesor. La presencia de dicha resistencia es reconocida por los defensores de la formación técnica pero es considerada como un problema personal e individual del propio profesor, no como un indicador de los problemas dentro del sistema. Los comentarios de SHALAWAY (1985) tipifican esta interpretación: "Aparentemente, incluso la formación por niveles está resultando bastante amenazante para alguna gente. Los estudios sobre la formación han demostrado que sólo un reducido número de profesores resisten los esfuerzos de la formación. No parece que puedan encontrar tiempo para programar las reuniones con su educador, o bien no son receptivos a las respuestas y a las sugerencias" (pp. 7).

El estudio de JOYCE y SHOWERS suele ir acompañado de comentarios del estilo de que "en nuestra cultura, la norma no es trabajar con otros. Es demasiado amenazante para algunas personas" (SHALAWAY, 1985: 7). La cita textual anterior sugiere cierta inocuidad y benevolencia en la formación por niveles que es tan evidente por sí misma que la resistencia no se podría

"La enseñanza es un oficio con una alta implicación de tipo moral que, además, cuenta con una serie de valores en sus propósitos y en sus contenidos. Construir los imperativos para las mejoras de los profesores sobre la base de medios aparentemente neutrales y técnicos del procedimiento científico es pasar por alto lo central en la práctica de la enseñanza y lo que conduce a muchos aspirantes a profesores hacia lo que debe ser su objetivo moral y humano como es formar a las futuras generaciones"

interpretar de otra manera que no fuera como una prueba más de la debilidad personal y de la vulnerabilidad entre cada uno de los profesores. No obstante, en estos modelos "evangélicos" del desarrollo profesional y de la puesta en práctica de instrucciones, donde el mensaje de la "salvación" pedagógica se presenta casi como una verdad divina, hemos discutido que la resistencia podía estar muy bien arraigada en unas objeciones racionales y estructuralmente localizadas en los principios fundamentales del propio sistema pedagógico. Esta resistencia puede presentarse abierta o encubierta. Puede tomar la forma de una objeción articulada o de una molestia incipiente. A pesar de ello, cualquiera que sea su forma, los profesores pueden tener buenas razones para hacer objeciones a lo que se les pide y, por lo menos, sus razones merecen ser oídas. Sin el contexto de apertura crítica y de reflexión donde, dentro de un espíritu de sincera colaboración, los educadores permitan que se cambien y se revisen sus propios métodos y contenidos tanto como ellos esperan tales cambios se produzcan en sus "alumnos", es probable que la resistencia sea conducida al terreno de lo oculto, rompiendo el lazo emocional que existe entre el alumno y la materia que se ha de enseñar. Esto también puede tomar la forma de una objeción abierta. Con más posibilidad, debajo de la punta del iceberg de la resistencia puede haber todo tipo de conformidad estratégica donde los profesores presenten una apariencia de conformidad con las nuevas exigencias de las instrucciones, pero mantienen esto separado de sus propias creencias, en las que apoyan el resto de su práctica docente. Las respuestas de los dos profesores expuestos al modelo HUNTER ilustran esto de manera muy clara: *Yo puedo hacer el "numerito" de cara al público durante 45 minutos dos veces al año [...]. Pero luego cerraré la puerta de mi clase y haré lo que yo sé que es bueno para los niños. Si mi supervisora apareciera sin avisar, me pondría a dar clases según el modelo de Hunter. Intento no seguirlo al pie de la letra, pero si ella apareciera, cambiaría mis clases de inmediato. De hecho, guardo una unidad didáctica en mi cajón superior por si llegara el caso.* (SMYTH & GARMAN, 1989, p. 355).

La resistencia se hace más evidente

cuando la exposición a la conversión pedagógica no es voluntaria, sino obligatoria. La participación voluntaria es respaldada por muchos de los partidarios de la formación. Sin embargo, resulta interesante que, en su comentario crítico sobre el proceso de formación de HUNTER, SMYTH y GARMAN (1989) describan varias maneras en las que bajo una apariencia de voluntariedad a menudo se esconde lo que viene a ser una obligatoriedad oculta a través de la presión ejercida por el supervisor, de amenazas de evaluación, y de cosas por el estilo. Por lo tanto, mucha de la resistencia a la formación técnica puede no tener su origen en una deficiencia individual o en la debilidad personal entre los profesores, sino en un proceso ideológico que es obligatorio o casi obligatorio más que voluntario, y experimental y afectivo en la implantación de sus medios, más que racionales y reflexivos en sus deliberaciones acerca de los propósitos. Estas exigencias de las discusiones acerca de los propósitos de la búsqueda colectiva de medios eficaces desde un punto de vista técnico tienen importantes implicaciones para las formas de colaboración que tienen posibilidades de ser desarrolladas a través de un proceso de formación técnica.

¿Colaboración obligatoria o colaboración espontánea?

Para algunos autores, un requisito previo y esencial para la formación efectiva es la existencia de un conjunto de relaciones de colaboración entre los profesores las cuales ofrecerían unas cualidades de confianza, de apoyo y de participación. BIRD y LITTLE (1986) las denominan *normas de colaboración*, las cuales se realizan en discusiones del equipo docente acerca de las prácticas docentes, de la observación mutua, del trabajo en colaboración, de la selección y del diseño de los materiales, y del aprendizaje conjunto. NIAS et al. (1989) incluyen estas cualidades y relaciones en las colaboraciones espontáneas, puesto que no se encuentran normalmente en procedimientos formales organizados por los burócratas educativos, ni tampoco en proyectos específicos, sino en los pequeños detalles de la vida escolar que son los que aportan un sentido y un valor: en los gestos, en las bromas y en las miradas (todo ello refleja un sentimiento de comprensión); en las palabras amables y en

el interés demostrado en los pasillos o fuera de las aulas; en las fechas señaladas (cumpleaños, días de reuniones); en las palabras de elogio, de reconocimiento y de gratitud; y cuando se comparten y se discuten las ideas y los recursos. Sin la reciprocidad que proviene de estas relaciones informales de interacción, BIRD y LITTLE (1986) observan que queda amenazado todo el objetivo de la formación: *"La diferencia entre la intromisión y el apoyo, entre la dirección y el liderazgo es satisfacer los requisitos de la reciprocidad."*

Sin embargo, algunos de los que apoyan la formación técnica consideran que uno de sus objetivos principales es precisamente el hecho de desarrollar y promover estas relaciones de interacción y las normas de colaboración donde no habían existido con anterioridad. Según JOYCE, el *"desarrollo de las normas de colaboración y la experimentación"* es uno de los principales efectos de la formación. Para los profesores, esto se considera normalmente como una de las principales consecuencias de la formación, aun cuando no lo fuera en un principio. A este respecto, la formación puede considerarse como un invento diseñado por los órganos administrativos para realizar colaboraciones en aquellos centros escolares en los que antes apenas había habido. La formación aquí vendría a equivaler a un tipo de *colaboración obligatoria* que podría actuar como una fase preliminar útil en el movimiento hacia una interacción entre profesores más duradera.

No obstante, muy a menudo y, sobre todo, dentro de los sistemas controlados por los burócratas educativos, la colaboración obligatoria podría ser algo más que un simple sustituto administrativo rápido y escurridizo para unas colaboraciones espontáneas, que requieren mucho más tiempo, cuidado y atención en construir que en los cambios implantados de un modo rápido de una naturaleza administrativamente superficial. Las colaboraciones espontáneas pueden necesitar un apoyo y un liderazgo por parte de los órganos administrativos para ayudarlos a crecer y para facilitar su desarrollo, pero su evolución - dependiendo de cómo lo haga sobre las cualidades humanas vulnerables como la confianza y el hecho de compartir- será inevitablemente más lenta.

Las relaciones jerárquicas que se deri-

van de los sistemas controlados por los burócratas educativos son también perjudiciales para el desarrollo de una colaboración espontánea que sea de confianza, de puesta en común, reflexiva y crítica. La supervisión es incompatible con unas buenas relaciones de formación. La presencia de la evaluación perjudica la buena voluntad necesaria para mostrar la debilidad y la vulnerabilidad con el fin de ganar apoyos.

Un proceso que presume, sin dudas, de aquello que ha de enseñarse también debilita el desarrollo de la colaboración como un proceso de apoyo colaborador que crea la confianza necesaria para una mayor reflexión y crítica. De hecho, las evaluaciones del proceso de formación de HUNTER revelan que, al menos, algunos profesores desarrollan estados de colaboración a pesar de la naturaleza no negociable, tal y como lo ven, de lo que se estaba enseñando y la manera en que se estaba haciendo. Además, no fue la metodología como tal la que estaba derribando las barreras del aislamiento, sino simplemente el hecho de reunir a los profesores en un mismo lugar. Sin la estructura de unos objetivos determinados a los que los profesores, como una comunidad en sí, se vean sujetos y sobre la que puedan reflexionar, no es probable que duren estas formas de colaboración establecidas de manera temporal.

La colaboración obligatoria, en la que se impone desde los órganos administrativos las relaciones entre colegas, presenta incluso más dificultades para la creación y la duración que la colaboración espontánea. En un sistema de formación por niveles en Ontario, por ejemplo, a las escuelas implicadas en el proyecto se les pidió que solicitaran voluntarios en la primera fase del proyecto, para "animar" a los profesores a que participaran en la segunda, y para requerir a los profesores que identificaran una formación conjunta en la tercera. En tales circunstancias, con la presencia administrativa y la vigilancia de las relaciones de colaboración entre los profesores y las horas no lectivas, parece no sólo que la colaboración obligatoria no pueda desembocar en una colaboración espontánea duradera, sino también que pueda debilitar los elementos de confianza, de apoyo y de intimidad que ya existen.

Queremos enfatizar que tales peligros y debilidades que son implícitas en la colabo-

ración obligatoria dentro del modelo de formación técnica no son pasajeras, locales o accidentales. También forman parte de un proceso de estricta vigilancia por parte de los órganos administrativos y de los burócratas educativos sobre el diseño del currículum, la implantación de las instrucciones y el "desarrollo" del profesor, de lo cual la formación técnica no es más que un elemento.

Conclusión

Para finalizar, deberíamos decir que no nos gustaría que este artículo se leyera como una crítica a la formación en sí misma. Lo que sí que por supuesto apoyamos es que los profesores mejoren su práctica docente trabajando en grupo, sobre todo donde esa actitud sea realmente voluntaria y espontánea, donde los profesores posean un gran control sobre determinar y reflexionar acerca de las técnicas que van a enseñarse, y donde la reflexión crítica acerca del contenido y del contexto de esas técnicas no sólo se permitan, sino que se fomenten activamente. De manera similar, no queremos desviar la atención de la importancia del desarrollo en equipo de los profesores. Reconocemos también que el liderazgo de los órganos administrativos (aunque no la supervisión y el control intruso) es casi con toda seguridad necesario para ampliar el desarrollo de estas relaciones, lo que conlleva una reflexión crítica, práctica y de colaboración en una mezcla innovadora.

Nuestro artículo debería más bien ser leído como una crítica de un aspecto determinado de la formación técnica como un ejemplo de las formas de la puesta en práctica de instrucciones y de desarrollo profesional que están convirtiéndose cada vez más en el objeto de un amplio apoyo en intervención administrativa en muchos sistemas. Estas son en realidad normas de intervención profesional y de instrucciones que les negará a los profesores la oportunidad de discutir y de debatir qué y cómo enseñarlo; que pasan de manera desapercibida objetivos determinados por los burócratas educativos que toman la forma de unos procedimientos aparentemente neutrales para mejorar las habilidades técnicas. Estos tipos de intervención favorecen la preparación a costa de la educación, un ajuste de las disposiciones a costa de la reflexión tradicional y de la colaboración

obligatoria a costa de la colaboración espontánea. Dentro de estas iniciativas, bajo los auspicios de la colaboración profesional y del desarrollo personal, se esconde un aparato administrativo de vigilancia y de control.

No todos los profesores, de cualquier modo, son convertidos por esta "evangelización" supervisora. Muchos resisten, la emplean para sus propios fines o se distancian de manera estratégica de lo que se les exige. A este respecto, la última preocupación acerca de la formación técnica no es que los profesores adopten sin más los fines burocráticos bajo la apariencia de mejorar sus medios técnicos. Lo que transmitirán los profesores será más bien la sensación de que hay una oportunidad adicional para desarrollar la interacción entre los profesores y la reflexión acerca de los propósitos, valores y consecuencias de lo que ellos mismos enseñan. Tal reflexión acerca de los propósitos *no* es complementaria, ni siquiera una alternativa "contemplativa" para seleccionar y mejorar las habilidades prácticas técnicas. Los objetivos y medios, propósitos y prácticas están fuertemente unidos en un oficio que hemos calificado de profundamente moral y que es la enseñanza. Ambos son un tema adecuado para la reflexión crítica y la intervención práctica.

Aunque se hallan aisladas y localizadas, hay formas de desarrollo profesional, y desde luego de formación por niveles, que le dan a los profesores acceso a una reflexión crítica de manera activa acerca de los objetivos y medios de su trabajo y acerca de las conexiones entre ellos. Nosotros pretendemos examinar estas propuestas y discutir sus puntos fuertes y sus puntos débiles en un artículo posterior. Sin embargo, no nos parece que la formación técnica se halle entre ellas. Hay que encontrar en otro sitio mejores maneras de desarrollar las normas de colaboración, junto con otras maneras de introducir y de conducir los cambios.

Referencias bibliográficas

- BALDWIN, J., & WELLS, H. (1981): *Active tutorial work books 1-5*. Oxford, Basil Blackwell.
- BIRD, T., & LITTLE, J. W. (1986): How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86, 493-512.
- BOLAM, R., & MEDLOCK, P. (1985):

Active tutorial work: Training and dissemination – an evaluation. Oxford, Basil Blackwell.

BRANDT, R. S. (1986): On teachers coaching teachers: A conversation with Bruce Joyce. *Educational Leadership*, 44(1), 12-17.

BUCHMANN, M. (1983): Argument and conversation as discourse models of knowledge use (Occasional paper No. 68). East Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

CLANDININ, M. (1986): *Classroom practice: Teacher images in action*. Lewes, Falmer Press.

CONNELL, R. W. (1985): *Teachers' work*. London, Allen & Unwin.

CONNELLY, M., & CLANDININ, J. (1988): *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, Teachers' College Press.

DARLING HAMMOND, L. (1985): A proposal for evaluation in the teaching profession. *The Elementary School Journal*, 86, 530-553.

ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, Croom Helm.

ELBAZ, F. (1988, september): Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. Paper presented at the meeting of the International Study Association on Teacher Thinking. University of Nottingham, England.

ELKIN, A., & FRUS, T. (1979): The working situation of elementary teachers as explored through diaries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23, 65-77.

FERMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R. E. (1986): The cultures of teaching. In M. E. WITTRICK (Ed.): *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 505-526) New York, Macmillan.

FINDERS, D. J. (1988): Teacher isolation and the new reform *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1) 17-29

FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Toronto, OISE Press.

FULLAN, M. (1987): Implementing the implementation plan. In M. F. Wideen & I. Andrews (Eds.): *Staff development for school improvement* (pp. 218-219). Lewes, Falmer Press.

FULLAN, M., & CONNELLY, F. M. (1987): *Teacher education in Ontario: Current practice and options for the future*. Toronto, Ontario Ministry of Education.



GARMSTON, R. J. (1987): How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(1), 18-26.

Goodson, I. (1980): Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-76.

HARGREAVES, A., & REYNOLDS, D. (1989): *The challenge for the comprehensive school*. London, Routledge & Kegan Paul.

HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and assessment reform*. Toronto, OISE Press.

HARGREAVES, A. (1996). Teachers' work and the politics of time and space. *Qualitative Studies in Education*.

HARGREAVES, A., & REYNOLDS, D. (1989): *Educational policies: Controversies and critiques*. Lewes, Falmer Press.

HARTLEY, D. (1986): Structural isomorphism and the management of consent in education. *Journal of Education Policy*, 1, 229-237.

HATTON, E. J. (1988): Teachers' work as bricolage: Implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 337-357.

HUBERMAN, M., & MILES, M. (1984): *Innovation up close: How school improvement works*. New York, Plenum.

HUMBERSTONE, B. (1998). Warriors or wimps? Creating alternative forms of physical education. In D. SABO & M. MESSNER (Eds.): *Sport, men and gender order: Critical feminist perspectives*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Inc.

HUNTER, M. (1984): Knowing, teach-

ing and supervising. In P. HOSFORD (Ed.): *Using what we knew about teaching*, pp. 169-192. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

JACKSON, P. (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

JOYCE, B., & SHOWERS, B. (1980): Improving inservice training. The messages of research. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.

JOYCE, B., & SHOWERS, B. (1981): Transfer of training: The contribution of "coaching". *Journal of Education*, 163, 163-172.

JOYCE, B., & SHOWERS, B. (1982): The coaching of teaching *Educational Leadership*, 40 (5), 4-10.

JOYCE, B., & SHOWERS, B. (1988): *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

JOYCE, B., & WEIL, M. (1980): *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

LIEBERMAN, A. (1986): Collaborative work. *Educational Leadership*, 44(1), 4-8.

LITTLE, J. W. (1984): Seductive images and organism realities in professional development. *Teachers' Record*, 86(1), 4-8.

LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*. Chicago, Unp of Chicago Press.

LOUDEN, W. R. (in press): Understanding teaching Cassells.

MCNEIL, I. (1986): *Contradictions of control. School structure and school*

knowledge. New York, Methuen Routledge & Kegan Paul.

MASSEY, D., & CHAMBERLAIN, C. (1988, September): Perspective, evangelism and reflection in teacher education. Paper presented at the meeting of the International Study Association on Teacher Thinking. University of Nottingham. England.

NIAS, J., SOUTHWORTH, G., & YEOMANS, A. (1989): *Staff relationships in the primary school*. London, Cassells.

PONZIO, R. C. (1987): The effects of having a partner when teachers study their own teaching. *Teacher, Education Quarterly*, 14(3), 25-40.

RERD, W. (1978): *Thinking about the curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul.

SCHON, D. (1983): *The reflective practitioner. How Professionals think in action*. New York, Basic Books.

SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. London, Jossey Bass.

SCRATON, S. (1987): Images of femininity and the teaching of girls' P.E. In J. EVANS (Ed.): *Physical education sports and schooling* (pp. 19-63). New York, Falmer Press.

SHALAWAY, L. (1985): Peer coaching... Does it work? R and D. Notes, Washington National Institute of Education, September, 6-7.

SHOWERS, B. (1985): Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(2), 43-28.

SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

SICKLER, J. (1988): Teachers in charge: Empowering the professionals. *Phi Delta Kappan*, 354-356, 375-376.

SLAVIN, R. (1987): The Hunterization of America's schools *Instructor*, 96(8), 56-60.

SMITH, J. & GARMAN (1989): Supervision A Critical perspective. *Journal of Education* 343-361.

SOCKETT, H. (1987): Has Shulman got the Harvard Educational Review: 47, 208-219

STATE, R. (1987): An evolutionary view of staff development. In M. WIDEEN & I. AND: *Staff development for school improvement*. New York, Falmer Press.

WALKER, W. (1932): *The sociology of teaching*. Russell & Russell.

WEBB, R. B. L., & ASHTON, P. T. (1988): Motivation and the conditions of teaching in I. BARTON (Eds.): *Changing policies, chan* (pp. 96-115), Milton Keynes Open University

WERNER, W. (1988): Program implementation experienced time. *The Alberta Journal of Research*, 34(2), 90-108.

WOODS, P. (1988, September): Teachers an Paper presented at the meeting of the Intern Association on Teacher Thinking. Nottingham. England.

WOODS, P., & STKES, P. (1986): The use biographies in professional self-development (Ed.). *Planning continuing practitioner*. London, Croom Helm.

ZAHORTK, J. A. (1987): Teachers' collegial int exploratory study. *The Elementary School* 385-396.

ZIELINSKI, A. E., & HOY, W. K. (1983): Is alienation in elementary schools *Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

ACCESSES TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE OBLIGATORY COLLABORATION, THE SPONTANEOUS COLLABORATION AND THE CASE OF THE TRAINING BY LEVELS

Abstract

In the present article are presented and are analyzed the existing differences between the spontaneous collaboration and the obligatory collaboration as forms of work in group and of interaction between teachers. Also, the article offers the case of the training by levels, and especially a known variant with the technical training name, in order to investigate and interpret these differences. For a part, the spontaneous collaboration considers aspects as the evolution of the relationships of honesty, confidence and support that are given between the teachers in those which they same, as educational equipment, define and develop its own objective. On the other hand, the obligatory collaboration consists of interactions forced by the administrative organs between teachers in those which develop the curriculum and the elaborate methodological strategies additionally. The spontaneous collaboration stimulate so much the development of the professorship as that of curriculum. The obligatory collaboration increase the control of the adminis-

trative organs. The article concludes with the training by levels of technical type, that outweighs the front installation to the development, the education as compared to the training, and, in last resort, the obligatory collaboration as compared to the spontaneous collaboration.

Key words: *Professional development, obligatory collaboration, spontaneous collaboration, educational training.*

ACCÈS À L'ÉPANOUISSEMENT PROFESSIONNEL : LA COLLABORATION OBLIGATOIRE, LA COLLABORATION SPONTANÉE, ET LE CAS DE LA FORMATION PAR NIVEAUX

Résumé

Le présent article présente et analyse les différences existant entre la *collaboration spontanée* et la *collaboration obligatoire*, en tant que formes de travail groupal et d'interaction entre professeurs ; il traite ainsi de la *formation par niveaux*, et plus exactement de la forme générique de *formation technique*, afin de repérer et d'analyser ces différences. D'une part, la *collaboration spontanée* tient compte d'aspects tels que l'évolution des relations de franchise, de confiance et de soutien qui se font jour entre les professeurs, relations qui leur permettent, en tant qu'équipe enseignante, de définir et de développer leurs propres objectifs. En revanche, la *collaboration obligatoire* découle d'interactions «forcées» par les différents organes administratifs réunissant les professeurs, et dans le cadre desquels ces derniers se réunissent pour développer un curriculum et des stratégies méthodologiques élaborées par d'autres. Si les collaborations spontanées favorisent aussi bien l'épanouissement du professorat que le développement curriculaire, les collaborations obligatoires augmentent l'emprise des organes administratifs. L'article en conclut que la formation par niveaux de type technique donne la priorité à l'inculcation par rapport à l'épanouissement, à la l'instruction plutôt qu'à l'éducation, et à la collaboration obligatoire sur la collaboration spontanée.

Mots-clés: *Épanouissement professionnel, collaboration obligatoire, collaboration spontanée, formation des enseignants.*

EL PAPEL DEL MAESTRO-TUTOR EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La investigación que aquí se presenta aborda, básicamente, el estudio de las funciones que desarrollan y deben desarrollar los maestros-tutores durante el periodo en el que tienen asignados estudiantes de magisterio. De los resultados procedentes de las entrevistas recogidas y analizadas, podemos deducir que el papel primordial del maestro-tutor ha consistido en colaborar, orientar y proporcionar la información que necesitase al estudiante en prácticas. Finalizamos con unas conclusiones a modo de implicación derivadas de las mismas.

Palabras clave: *Maestro tutor, prácticas de enseñanza, entrevista, rol.*

María del Carmen Martín¹

1. Marco teórico. Justificación

Revisando la literatura nos encontramos gran cantidad de información sobre el maestro-tutor de las prácticas de enseñanza. No es ahora el momento de revisar los diversos vocablos que sobre el tutor se vierten (profesor cooperante, mentor, profesor colaborador, etc) ni de ahondar en los diversos modelos y teorías sobre la tutoría en el *practicum*, sino de adentrarnos en el papel y en las tareas que debe desempeñar este agente en el periodo que permanecen los estudiantes de magisterio en las prácticas de enseñanza.

Ciertamente, la literatura al respecto refleja una falta de claridad y acuerdo entre los diferentes planes de *practicum* sobre la función que debe tener el tutor, aunque todos coinciden que la actividad desarrollada por éste es en gran parte la clave del éxito de las mismas; no obstante, para que esto sea una realidad es de suma importancia el asesoramiento y apoyo que les pueda ofrecer el supervisor o maestro-tutor de la facultad ya que sólo así se potenciaría la acción sobre los estudiantes en prácticas y se conseguiría, por tanto, un aprendizaje más profesional sobre la realidad escolar. De ahí que sea vital que el tutor tenga una visión completa del marco metodológico en el que se desarrollan las prácticas, sepa claramente lo que se espera de él y cual deben ser las estrategias más idóneas para la tutoría (CARTER y FRANCIS, 2001). Cuando estos condicionantes son difíciles de implementar en el período de prácticas, los estudiantes consideran que los tutores

no están suficientemente preparados para crear las condiciones de aprendizaje efectivo (HOBSON, 2002). En esta misma línea, BECK y KOSNIK (2000), en otro estudio, reconocieron que los tutores se sienten satisfechos de sus roles y del apoyo, consejo, dirección y retroalimentación que ofrecen a los prácticos; aunque a menudo ellos creen que pueden ser duros con sus tutorados. El estudio demuestra también que suelen limitar la libertad de acción para innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, otros tutores agobian a los estudiantes cargándolos de trabajo y responsabilidades y crean en ellos bastante ansiedad. El estudio sugiere que es necesario un trabajo conjunto entre los responsables de la universidad y tutores que permita a todos los agentes implicados tener claro cuales son las funciones de los tutores, qué requerimientos deben tener estos para con los estudiantes y qué estrategias de formación deben emplear.

2. El plan de formación en el *practicum* de Magisterio

En el artículo noveno de la Orden de 1 de junio de 1994, se exponen las funciones que los maestros deberán ejercer en la acción tutorial de las prácticas de enseñanza. Cuatro años más tarde aparece una nueva Orden de 22 de junio de 1998, para regular las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología; la cual establece en su artículo 5.1 que los profesionales docentes que ejerzan la labor de tutores y coordinadores del alumnado universitario en prácticas se comprometerán a:

- a. Colaborar con el Centro Universitario en el diseño y mejora del plan de prácticas;
- b. Facilitar al alumnado toda aquella información que sea necesaria para su formación;
- c. Orientar al alumnado en prácticas sobre las características del grupo o unidad escolar, sobre el Proyecto Curricular de Centro y su contextualización a la realidad educativa concreta;
- d. Colaborar en el diseño y desarrollo de la intervención didáctica de ese alumnado;
- e. Participar en la evaluación del alumnado en prácticas.

Una vez que conocemos las funciones del tutor legisladas mediante las dos órdenes anteriores, nos propusimos conocer como plasma las universidades dichas funciones en sus planes de prácticas (Almería, Granada y Málaga). De estos planes de prácticas podemos comprobar que las tareas que realizan los tutores son tanto relacionadas con los estudiantes en prácticas como con el plan de prácticas. Entre las primeras podemos subrayar el asesoramiento al alumnado sobre las características del grupo, de la programación (proyecto curricular de centro, diseños curriculares, programación de aula, unidades didácticas, tutoría y relación con los padres) así como el acogimiento de los estudiantes asignados. Entre las segundas destacamos la tarea de la evaluación, la colaboración con los supervisores, la asistencia opcional a los seminarios de reflexión y la realización de sugerencias que consideren oportunas para la mejora del plan de prácticas.

3. La investigación

a. Objetivos

La investigación que presentamos tiene una finalidad descriptiva. Con ella pretendemos conocer las funciones que desempeñan los maestros-tutores tanto dentro del plan de prácticas como con los estudiantes asignados así como la formación que éstos poseen para desempeñar su labor.

b. Metodología

La metodología empleada fue cualitativa. Los instrumentos de recogida de información utilizados fueron entrevistas semiestructuradas (un total de 12) a los dos sectores (maestros-tutores y estudiantes en prácticas). El guión de las entrevistas o protocolo mediante el cual pretendíamos conocer los objetivos del estudio quedó conformado por los siguientes ítems: 1) ¿Cuál ha sido su papel?; 2) ¿Cuál cree que debería ser?; 3) ¿Qué satisfacciones ha obtenido como tutor?; 4) ¿Deseaba ser tutor? ¿Por qué?; 5) ¿Qué esperan de usted?; 6) ¿Cómo mejoraría su función de tutor? Ideas y sugerencias; 7) ¿Cómo se ha formado?; 8) ¿Se siente formado como tutor?

c. Población y muestra

La población de nuestro estudio la constituyen los tutores y los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Granada que durante los cursos académicos 2000/2001 y 2001/2002 se encontraban inmersos en las prácticas de enseñanza. Los estudiantes estaban realizando sus estudios conducentes a la obtención de la Diplomatura de Magisterio en las dos instituciones granadinas que imparten tales carreras universitarias, a saber, la Facultad de Ciencias de la Educación (de titularidad pública) y la Escuela Universitaria de Magisterio "La Inmaculada" (de titularidad privada) aunque adscrita a la citada universidad. En los tutores, por su parte no hacemos distinción en cuanto si son tutores de estudiantes de prácticas de la Facultad o de la Escuela Universitaria de Magisterio, ya que para los objetivos de nuestro estudio carece de significado.

Los criterios seguidos para la selección de los participantes fueron la representatividad respecto a las variables que constituían nuestros objetivos tales como la titularidad del centro de formación/prácticas. La muestra obtenida mediante un muestreo incidental quedó constituida de la forma siguiente: 1) Cuatro Tutores (dos tutores de un Centro Público que habían tutorado

recientemente estudiantes en prácticas tanto de la Facultad como de la Escuela Universitaria e idéntico proceso se siguió con la enseñanza concertada o privada); 2) Ocho estudiantes (cuatro de ellos matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de los cuales dos realizaban las prácticas en centros públicos y los dos restantes en centros privados-concertados; y cuatro que recibían formación en la Escuela Universitaria de los cuales dos realizaban las prácticas en centros públicos y los dos restantes en centros privados-concertados).

d. Resultados

Pasamos seguidamente a exponer los resultados hallados fruto del análisis y codificación de las entrevistas. En total se obtuvieron 12 categorías para el sector de los tutores y 7 para el sector de los estudiantes.

1. Tareas del tutor

Los tutores conciben la evaluación como algo externo a ellos, ya que la Facultad les orienta en los criterios que deben observar y están conformes con ellos; los consideran bastantes adecuados, no obstante se les plantea un dilema y para solucionarlo tienen a favorecer al alumno.

"...los alumnos vienen acostumbrados a que antes la nota de las prácticas siempre era una nota muy buena biciesen lo que biciese, aunque no biciesen nada, aunque no participava en nada; todo el mundo espera tener un sobresaliente en prácticas y a mí se me ha dado algún caso en el que no he puesto una buena nota, he puesto una nota mediocre o un suficiente o no he llegado a suspender porque he considerado que nadie debía suspender; pero si lo hubiese considerado, lo habría hecho porque me parece muy importante..." (Tut. 4)

También piensan que les pueden aportar a ellos la experiencia de tantos años, es decir, cuando los estudiantes observan la actuación de un tutor pueden comprobar destrezas profesionales, modos de actuación, modelos de intervención y todo ello les puede ser útil al estudiante cuando se le presentan pequeñas dificultades.

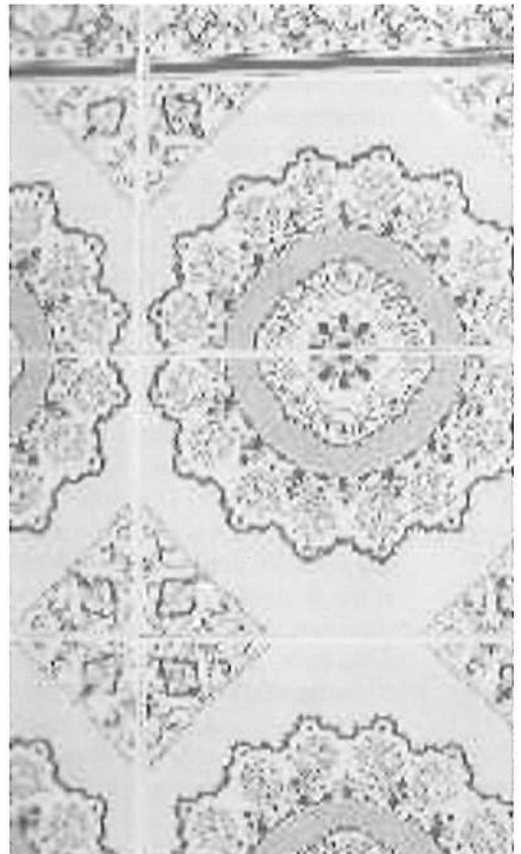
De todos modos, opinan que su papel primordial es facilitarle la labor al práctico y para ello se muestran muy complacientes tanto en proporcionarle toda la información que necesiten (programación, P.C.C., etc) como en colaborar con éste para que

desarrolle sus Unidades Didácticas o sesiones, pues al fin y al cabo, según ellos, interviniendo y colaborando diariamente es como se produce el aprendizaje.

"Ella al principio de la clase me pregunta si creía que las actividades eran las adecuadas y la forma de estructura que iba a dar; a mí me parecía bien y yo simplemente le ayudaba en las ocasiones que lo hacía. Considero que debería haber dado más clases, pero claro si su supervisor le dijo que diera nada más que alguna" (Tut. 2)

Los estudiantes expresan que su tutor ha estado con ellos en todo momento, pero no que haya valorado sus intervenciones quizás por falta de tiempo o para que ellos no se sintieran amonestados, aún así en el caso de que dicho tutor le proporcionara *feed-back* al estudiante, este lo ha agradecido y entendido.

Los tutores han proporcionado a los estudiantes un modelo al que atenerse como referencia, ya que al principio les ha mostrado su forma de trabajo, y el estudiante decide seguir ese modelo porque lo considera el más adecuado; *"Yo personalmente, a mí me ha ido muy bien, no he*



tenido que hacer nada extraordinario, fuera de lo que tenía que hacer que era ir a clase y aprender de mi tutor y si tenía que colaborar con él o si me dejaba a lo mejor algún día explicar yo o lo que fuera” (Est.1) o simplemente porque prefieren no enfrentarse o no romper su dinámica “otros tutores que tienen su programación y tú lo único que tienes que hacer es seguir lo suyo porque no te dejan incidir porque eso ya lo tienen ellos estructurado y claro tú tampoco eres quien para modificarle una programación” (Est.2)

2. Grado de satisfacción como tutor

Los tutores entrevistados, en general, no tienen un interés desmedido por ser tutores; sin embargo se muestran muy satisfechos, ya que se sienten muy a gusto con el estudiante, les ayuda y colabora con ellos mostrando una disposición siempre favorable, sienten que están colaborando en la formación tal como también les ayudaron a ellos cuando eran prácticos; además opinan que su labor la ven recompensada pues observan como el estudiante va progresando con su ayuda.

“Estaba seguro de que ella iba a venir como cuando me pasó a mí cuando era práctico, que iba a llegar inseguro ante un grupo de niños y no sabía si iba a ser capaz ni siquiera de empezar a hablar con un grupo de niños y luego al final, poco a poco, te vas desenvolviendo y sabes llevar una clase y yo creo que esto también se lo transmití a ella. Le di seguridad, respaldándola de cara a ellos, y poco a poco intenté ir, digamos escurriendo el bulto, apartándome para que fuera ella más protagonista que yo, a ver si era capaz” (Tut. 2)

3. Deben ser tutores

Un tutor debería ser aquella persona que, por un lado, tenga verdadero interés por la formación de un futuro maestro y por tanto decida formarse previamente para desempeñar su labor, y por otro lado, desee tener estudiantes; es decir, posee habilidades y características que los hacen idóneos para ser tutores y ellos al comprobarlo solicitan tener prácticos.

“Primero aquellas personas que lo quieran, no se puede obligar a nadie a tener una persona porque si se encuentra cohibida, si no le va bien, ni ella va a colaborar positivamente con el práctico, ni el práctico con ella, porque para tenerlo allí sentado en un rincón, no merece la pena. O sea, al final la persona que lo quiera y que vea que al final le reporta algo positivo” (Tut.3)

4. Grado de formación como tutor

Los tutores de prácticas se han formado únicamente por experiencia, en algunos casos les sirve de acicate para que se esmeran más; aunque no es la tónica general, pues ellos realizan su programación a principio del curso académico cuando todavía desconocen si van a tener estudiantes en prácticas, así pues su formación ha sido a base de tener estudiantes durante varios años. Solamente uno de ellos afirma que no se siente formado como tutor; ya que desconoce, en cierta manera, cual es su función y se suele centrar en sus clases olvidándose por completo de la presencia del estudiante.

“Pues la verdad es que no me he formado como tutora, no tengo ninguna formación como tutora, yo no he hecho ningún curso para ser tutora de prácticas ni nada de eso, ni me considero que

“Es vital que el tutor tenga una visión completa del marco metodológico en el que se desarrollan las prácticas, sepa claramente lo que se espera de él y cual deben ser las estrategias más idóneas para la tutoría”

tenga formación como tutora, la verdad” (Tut. 4)

Por otro lado, un tutor novel afirma que solamente se informó de su papel mediante las normas que las regulan.

5. Conclusiones

1. El papel predominante de los tutores ha consistido básicamente en la orientación y valoración de la actividad de los estudiantes en prácticas durante la realización de éstas. No obstante, los estudiantes muestran que los tutores no suelen valorar sus intervenciones. De lo que se deduce que ambos consideran la orientación como una acción inherente en el desarrollo de las mismas, no así la valoración de la intervención puesto que existen discrepancias entre las opiniones ofrecidas por los tutores y estudiantes.

2. Unánimemente, una tarea esencial que ha realizado el tutor es la función de colaborar y proporcionar información al estudiante en prácticas; no obstante al focalizar el tipo de información proporcionada observamos que se refiere, casi con exclusividad, a sugerencias sobre la realización de sus unidades didácticas o sesiones así como otras formas de actuación, variedad de actividades, etc. Donde no existe tal unanimidad ha sido en el papel del tutor para que los estudiantes analicen la enseñanza, se interroguen y reflexionen sobre su práctica docente ya que en los cuestionarios cumplimentados por los tutores nos



“Un buen tutor sería aquella persona que le interesa la formación práctica de un futuro maestro y por ello se siente motivado a desarrollar esa tarea, además de poseer las cualidades necesarias y la formación adecuada”

aseguran que ellos valoran e impulsan la reflexión durante la realización del *practicum*, afirmación que no es compartida por los estudiantes. Esto puede deberse al concepto tradicional de las prácticas de enseñanza, definidas como una actividad de inmersión en el sistema educativo; dicha inmersión para el estudiante de prácticas se inicia, en su mayor parte, de la mano de su tutor el cual va a ser un referente y un modelo de intervención docente.

3. En general, el grado de satisfacción que muestran los tutores por el desempeño de su labor podría considerarse de bastante satisfactorio.

4. Los tutores asegura que se han formado como un profesional implicado en el *practicum* mediante su propia experiencia docente, es decir, siendo tutores en años académicos anteriores. Por lo tanto podríamos considerar su formación como autodidacta puesto que no ha recibido formación mediante otra modalidad. Aunque parezca paradójico, se consideran bastante formados y por tanto no demandan una mayor formación.

5. Opinan que un buen tutor sería aquella persona que le interesa la formación práctica de un futuro maestro y por ello se siente motivado a desarrollar esa tarea, además de poseer las cualidades necesarias y la formación adecuada. De ahí que esta labor tan desinteresada no se realizaría mejor si tuvieran una mayor reconocimiento (económico, currículum) aunque tampoco se niegan a ello.

6. Propuestas de mejora

En los resultados obtenidos se detectan determinadas deficiencias observadas por los tutores de prácticas. Apoyados en tales deficiencias, y de cara a la mejora de la formación de los futuros maestros, establecemos algunas propuestas de mejora fundamentadas en estos resultados y en las bases que se desprenden de la literatura científica específica:

1. Concienciar a los tutores sobre la necesidad que tienen los estudiantes de prácticas de que se valore y se comente el desarrollo de sus unidades didácticas o sesiones.

2. Impulsar la selección de los tutores en función de criterios personales (voluntariedad, experiencia, interés, etc) en lugar de la selección de los centros por su calidad.

3. Favorecer el desarrollo de actividades de formación relacionadas con las características inherentes a la tutoría de prácticas, a fin de mejorar la calidad de éste (conocimiento del plan de prácticas, tareas a desempeñar tanto por él como por el estudiante, criterios de evaluación, etc).

4. Reconocimiento por parte de la Administración de la labor realizada.

Referencias bibliográficas:

BECK, C y KOSNIK, C. (2000): Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy*. Vol 26, nº 3, pag 207-224.

CARTER, M y FRANCIS, R. (2001): Mentoring and beginning teachers. *Workplace learning. Asia-Pacific journal of teacher education*. Vol 29, nº 3, pgs. 249-262.

CONSEJERÍA DE EDUCACION Y CIENCIA (1994): ORDEN de 1 de junio de 1994, por la que se regula la realización de las prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Andalucía (BOJA 15-6-1994).

CONSEJERÍA DE EDUCACION Y CIENCIA (1998): ORDEN de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no universitarios (BOJA 6-8-1998).

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO “LA INMACULADA” (2001): Proyecto

de prácticas docentes. Curso 2001-2002. Granada (documento interno).

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (2001): El prácticum en la formación de maestros. Granada: Universidad de Granada.

HOBSON, A.J. (2002): Student teachers perceptions of school-based mentoring in initial teacher training. *Mentoring and Tutoring*. Vol 10, nº1, pag 5- 20.

PLAN DE PRÁCTICAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. En http://nevada.ual.es/decahum/vicedec_cc_educacion. (Consultado 19-1-2006)

PLAN DE PRÁCTICAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. En www.cceducacion.uma.es (Consultado 19-1-2006).

Abstract

The investigation that here appears tackles, basically, the study of the functions the tutors-teachers must develop during the period in which they have to supervising students of teaching. Of the results proceeding from the analyzed interviews, we can deduce that the essential role of the tutor-teacher has consisted on collaborating, facing and providing the information that he needed to the student in practices. We finish with a few conclusions like implication derivatives from the same ones.

Key words: *Tutor-teacher, teaching practices, interviews, role.*

Résumé

L'investigation qu'ici on présente aborde, basiquement, l'étude des fonctions qu'ils développent et doivent développer les maîtres - des tuteurs pendant la période dans lequel ils ont des étudiants assignés d'enseignement primaire. Des résultats originaires des rencontres trapus et analysés, nous pouvons déduire que le papier primordial du maître - du tuteur a consisté à collaborer, à orienter et à proportionner l'information qui avait besoin de l'étudiant en pratiques. Nous terminons avec quelques conclusions à la manière d'une implication des dérivées des mêmes.

Des mots clés: *Tuteur maître, des pratiques d'enseignement, de rencontre, de rôle.*

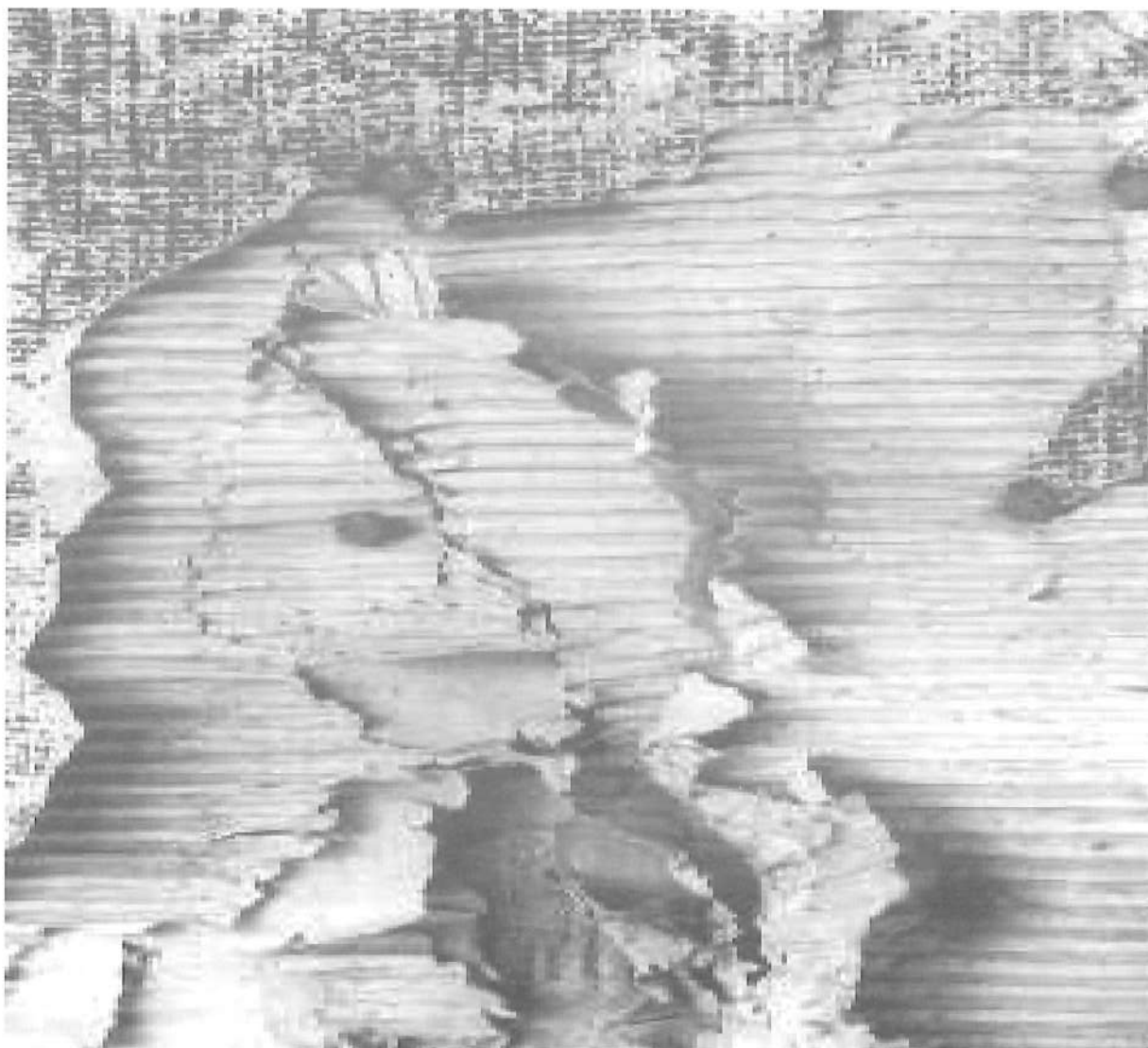


PROFESIONALIDAD DOCENTE: COMPROMISO ÉTICO, POLÍTICO Y PEDAGÓGICO

EDUCATIONAL PROFESSIONALISM:
ETHICAL COMMITMENT, POLITICAL AND EDUCATIONAL

PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT:
ENGAGEMENT ÉTHIQUE, POLITIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Alberto Moreno Doña*



* Director Escuela de Educación, Universidad Santo Tomás, La Serena – Chile, Ruta 5 Norte, 1068. La Serena – Chile. Telf.: 56-51-473213. E-mail: amorenod@santotomas.cl / amorenodona@gmail.com

Los artículos que en este Dossier aparecen son fruto, directa o indirectamente, de una investigación que reconoce el valor pedagógico que la práctica del profesorado comprometido con un proyecto educativo social, político y cultural tiene para el cambio y la reivindicación del gusto por aprender; de allí nuestro interés por investigarlos¹. Los definimos como “*buenos profesores y profesoras*”, cuya expresión no es ingenua ni falaz sino que tiene claras implicaciones éticas y profesionales y sintetiza la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente, entendida desde su contexto histórico, público e institucional. Creemos que los “*buenos docentes*” pueden y deben ser referentes para otros, no solo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana, sobre todo porque en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y se aprende sin creatividad ni encantamiento. Peor aún, se simula enseñar y se simula aprender a pesar de las reformas. Nos interesa entender el concepto de pedagogía, compromiso y calidad al que adscriben esos profesores, porque entre otros, son unos de “*los campos de batalla retóricos de la Reforma educativa*” (HARGREAVES, et al, 2001:157; CONTRERAS, 1999:11), y mostrar las relaciones educativas que establecen con sus estudiantes para resituar el sentido de la acción educativa, y satisfacer la necesidad de “*líneas orientadoras para la práctica docente*”. Antes que definirlos como eficaces o exitosos, nos interesa entender *qué* experiencias personales y sociales les han permitido ser buenos profesores, *cómo* se han construido históricamente y *por qué* y *para qué* continúan siéndolo. Nuestra intención no se limita a dar cuenta del *deber ser* del profesor ni mucho menos otorgarle un perfil único y excluyente, sino a develar algunas de sus principales complejidades.

No intentamos elaborar modelos de acción, sino compartir significados para el diálogo y el debate. Nos interesa investigar a los “*buenos profesores y profesoras*” para revitalizar los planes y programas de la Formación Inicial de Profesores y para que los profesores de aula puedan encontrar

información relevante y pertinente para la reflexión personal y la toma de conciencia sobre el rol que nos compete como seres humanos, profesionales y ciudadanos críticos de nuestra sociedad. Sobre todo, porque hay tantos profesores que no creen en su propio trabajo, que han desgastado sus esperanzas en la escuela y ya no creen que sus alumnos pueden aprender y que ellos pueden disfrutar con su trabajo. Esperamos aportar con elementos significativos que valoren el sentido común, la improvisación y la conciencia del cambio para tomar nuevas orientaciones, volver a la práctica cotidiana, generadora de incertidumbres y asombros estimulantes, y continuar la reflexión y la acción pedagógica en otros escenarios y con nuevos actores, todo lo cual contribuirá a replantearnos lo logrado hasta este momento.

En el primer artículo de este Dossier, “*Inquietudes epistemológicas en torno a la práctica del profesorado*”, la profesora y académica de la Universidad de La Serena, Chile, Sra. Silvia López de Maturana Luna nos comenta que, a pesar de todas las críticas existentes en relación a los profesores y profesoras de los sistemas educativos formales, existen docentes que han sido reconocidos por sus pares y por evaluaciones institucionales (proceso de evaluación docente en Chile) como “*buenos profesores*”, razón por la que investiga qué sustenta sus prácticas docentes, cómo construyeron su identidad profesional y cuáles son las consecuencias epistemológicas de su pensamiento pedagógico. También les interesan sobremanera aquellos profesores que desean generar cambios sustanciales en sus prácticas pero se ven limitados por las diversas exigencias escolares y estructurales que no pueden superar. Carlos Calvo Muñoz, con su trabajo “*Complejidades caóticas emergentes y autoorganizadas en la formación del docente comprometido*”, argumenta que la escuela resiste los cambios por razones paradigmáticas y no programáticas. Urge des-escolarizarla para recuperar la capacidad educativa y fortalecer la propensión a aprender. El orden escolar, a espaldas de la educación, deviene necrófilo porque dificulta la emergencia de complejidades crecientes y autoorganizadas. Los buenos profesores y las buenas profesoras significan un respiro en el proceso de desprofesionalización

creciente del trabajo educativo y no del exclusivamente escolar; además de ser un ejemplo de que es posible mejorar significativamente el aprendizaje de los alumnos *dentro* del actual modelo escolar. En el tercer artículo de este dossier, “*Saberes Pedagógicos: fragilidad, circunstancias y motivos*” la profesora Clara Tirado Soto nos muestra algunas interesantes ideas que corresponden a una investigación interpretativa de educadoras de párvulos que, a través de su historia de vida, narran el curso vital de los acontecimientos que fundan el ser educador de párvulos, construyendo un saber que se cristaliza en la trama de relaciones que se tejen en contextos diversos. Ofrece un camino de indagación en varios sentidos porque recupera el saber de las educadoras a través de sus prácticas discursivas, lo que en cada una se desvela como un acontecimiento ético, pedagógico, político porque no está ajeno de sabor, temor e incertidumbre. En el cuarto trabajo, “*El significado de la vida y la pedagogía*”, Luis Alfredo Espinoza, nos comenta la importancia del rito y su valor educativo en el contexto de la profesionalidad docente. Y en el quinto trabajo de este Dossier, “*Hacia un modelo constructivista de práctica pedagógica: ¿cómo formar al ‘buen profesor’?*” la académica Claudia Maldonado Gómez relata la sistematización de las reflexiones, inquietudes, contradicciones, experiencias, que son parte de un proceso vivido como tutora de práctica pedagógica, sobretodo como tutora de práctica profesional. Este proceso reflexivo y de mirada autocrítica de las prácticas pedagógicas, se sustenta en los estudios de la Dra. Lily Orland-Barak, los cuales, junto a su propia experiencia como tutora, han dado pie a cuestionarse el lineamiento de las Prácticas Pedagógicas de la Escuela de Educación General Básica de la Universidad Central de Chile. Concluimos este dossier recomendando algunas lecturas que pueden ayudar al lector a profundizar en la tan interesante temática de la Profesionalidad Docente.

Referencias bibliográficas:

- HARGREAVES, A. et al. (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.
- CONTRERAS, J. (1999): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

1. Coordinador de este dossier. Director Escuela de Educación. Universidad Santo Tomás, La Serena – Chile. Ruta 5 Norte, 1068. La Serena – Chile. Telf.: 56-51-473213. E-mail: amorenod@santotomas.cl / amorenodona@gmail.com

INQUIETUDES EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A LA PRÁCTICA DEL PROFESORADO¹

A pesar de todas las críticas existentes en relación a los profesores y profesoras de los sistemas educativos formales, existen docentes que han sido reconocidos por sus pares y por evaluaciones institucionales (proceso de evaluación docente en Chile) como "buenos profesores", razón por la que investigamos qué sustenta sus prácticas docentes, cómo construyeron su identidad profesional y cuáles son las consecuencias epistemológicas de su pensamiento pedagógico. También nos interesa sobremanera aquellos profesores que desean generar cambios sustanciales en sus prácticas pero se ven limitados por las diversas exigencias escolares y estructurales que no pueden superar.

Palabras clave: Profesionalidad docente, historias de vida, identidad profesional, buenos profesores.

Silvia López de Maturana²

1. Los Buenos Profesores
 No podemos desconocer que gran parte del trabajo de los profesores en las aulas no es eficiente y sigue manteniéndose de esa manera a pesar de los planteamientos y propuestas de prácticas de calidad de las Reformas Educativas. Los profesores evolucionan y se desarrollan en conjunto con otros, con quienes se refuerzan mutuamente posibilitando la reproducción social (HELLER, 1998); como ellos ocupan un lugar determinado en la división social del trabajo necesitan realizar actividades que los caractericen como profesores para que puedan reproducirse. Por ejemplo, situarse frente a sus estudiantes, dictar un contenido, calificar exámenes, etc. Esa realidad del aula se da por establecida como realidad y no requiere verificaciones adicionales ya que basta su sola presencia. Como se da por hecha, se sigue manteniendo casi inalterable a pesar del discurso de los cambios, con una fuerza tal que reafirma la práctica que se sigue construyendo por cada uno de los que la componen. Si no hay interiorización cabal de parte de todo el grupo de los significados, de los propósitos y de las consecuencias del cambio se desestabilizan sus pretensiones. "La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos

modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno" (PÉREZ GÓMEZ, 2000). El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo *objetivo* de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución que los cobija (BRUNER, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2000).

A pesar de lo anterior, existen profesores que han sido reconocidos por sus pares y por evaluaciones institucionales (proceso de evaluación docente en Chile) como "buenos profesores", razón por la que investigamos³ qué sustenta sus prácticas docentes, cómo construyeron su identidad profesional, y cuáles son las consecuencias epistemológicas de su pensamiento pedagógico. Así como nos entusiasman los "buenos" profesores, así también nos preocupan aquellos que quieren cambiar, pero que se ven limitados y agobiados por diversas exigencias escolares y estructura-

les (exceso de trabajo, salario insuficiente, número de alumnos por curso, contenidos por enseñar, etc.), porque no saben como superarlas. Nos interesa encontrar caminos que estimulen a muchos profesores a ser profesionales autónomos capaces de reinterpretar educacionalmente las normas administrativas escolares y las presiones socioeconómicas que los inhiben en sus prácticas.

Creemos que los "buenos profesores" pueden y deben ser referentes para otros profesores, entendiendo que no se trata de modelos a copiar, sino de encontrar en ellos criterios y pautas orientadores para sus colegas. El buen profesor no es un ser aislado del contexto ya que su acción solo es satisfactoriamente sinérgica si la comparte con otros que ayudan a potenciarla. Ser un buen profesor sólo dentro de su sala puede pavimentar los cambios sociales pero debe haber una acción conjunta para que las buenas intenciones no se diluyan en el tiempo. Estudios como los de Randi (2000) han demostrado que los mejores profesores son creativos, aunque solo algunos llegan a producir cambios en las escuelas, ya que para conseguirlo no basta llevar a cabo innovaciones dentro de un aula, a pesar que son necesarias. Además, hay poca evidencia de que la implementación de las innovaciones mejo-

1. Artículo escrito gracias al Proyecto de Investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT 1050621/2005): "La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico"

2. Académica Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile. C/ Amunátegui, 851. La Serena, Chile. Tel.: (56) (51) 204478. E-mail: silviaml@gmail.com

3. Investigación FONDECYT 1050621: La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico. Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Chile.

“El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como docentes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo objetivo de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones”

ren realmente las escuelas porque necesitan ser co-construidas y derivadas socialmente.

A partir de aquello hemos inferido modelos orientadores para la formación inicial de profesores al tiempo que señalamos significados para el diálogo y el debate en las diferentes instancias de participación del profesorado. Existe un discurso institucional en el que predomina una visión pragmática-economicista de la educación, que enfatiza la eficiencia y gestión en el aula y que agobia al profesorado con aspectos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos. Muchos profesores no son capaces de superar esa situación lo que deteriora la imagen personal, social y profesional, al tiempo que legitima una concepción instrumental de los saberes; desvaloriza la reflexión e investigación, relegándolas a situaciones coyunturales; gesta la desensibilización frente al sistema y legitima un *habitus docente* que atrapa en la rutina y enajena a profesores y estudiantes como meros espectadores del proceso educativo; se artificializan las prácticas y se pavimenta el camino a la desprofesionalización. De acuerdo a lo precedente, el gran problema de la educación escolar chilena es el vacío epistemológico entre las aspiraciones educativas de la Reforma educativa y las acciones prácticas que se materializan en las aulas, razón por la que se requiere de un cambio cualitativo en las formas de

pensar la escuela. Poner en evidencia las prácticas de los “*buenos profesores*” es tensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quienes escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quienes la concretan en el aula. (GORE, 1996).

Somos conscientes que es poco probable encontrar algo nuevo en la literatura educacional respecto a este tema. Las nuevas investigaciones, que aportan a la educación desde diversas disciplinas, no han revelado mucho más de lo que ya sabemos: que lo esencial para el aprendizaje son los vínculos afectivos, el sentido práctico, la relación con las necesidades y deseos, la confianza, la solidaridad y el trabajo comunitario (CASALI, 2003. s/r); sin embargo, asumimos que es posible pensar en la generación de una nueva interpretación teórica que juegue un papel transformador en la educación escolar para esta época. Consideramos que se trata de dar nuevos significados a lo que ya conocemos y encontrar un nuevo lenguaje y una nueva visión pedagógica (McLAREN, 1997). Nuestro rol de investigadores no está desafiado por la necesidad de indagar por descubrimientos únicos, sino por el imperativo ético de develar temas que por evidentes son ignorados, menospreciados o, peor aún, excluidos de la ocupación investigadora.

La expresión “*buenos profesores*” no es ingenua ni falaz sino que tiene claras implicaciones éticas y profesionales y sintetiza la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente, entendida desde su contexto histórico, público e institucional. Creemos que los “*buenos profesores*” pueden y deben ser referentes para otros, no solo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana, sobre todo porque en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y se aprende sin creatividad ni encantamiento. Así como se aprende a ser buen profesor, también se aprende a ser mal profesor. La mediación social repercute y se introyecta en la conducta docente, por lo que es posible esperar que en la trayectoria vital de un profesor haya transiciones que impacten y configuren su curso vital de acuerdo a

como crecen, aprenden y se relacionan. La trayectoria vital de un profesor entrega antecedentes sobre sucesos relevantes de su hacer pedagógico mientras develan una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas como en las debilidades. Por lo tanto, nos interesa entregar información acerca de cómo los “*buenos profesores*” han construido socialmente su identidad profesional y las posibilidades de educar y formar responsablemente a sus estudiantes. Evidentemente, no tenemos un afán perverso de responsabilizar al profesor de todo lo que ocurre en el aula, solo queremos comprender y analizar los factores que influyen en la propia práctica y que tienen su origen más allá de ella (ARNAUS, 1999).

Si bien por razones epistemológicas no podemos afirmar de modo concluyente que los “*buenos profesores*” cumplen con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que lo intentan con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces se cansan y agobian, pero nunca pierden el sentido y valor del compromiso contraído. Ellos y ellas saben que lo importante es el trabajo en el aula que beneficia integralmente a sus estudiantes en tanto educandos históricos insertos en una sociedad específica, por lo que no necesitan referirse a su práctica con un discurso progresista. Cualquiera sea el tipo de análisis que se haga, conviene destacar que el trabajo pedagógico de un buen profesor no significa necesariamente *buen* enseñanza, a pesar de la sinonimia y la relación causal que muchos le atribuyen. Las semejanzas y diferencias entre ambas categorizaciones son susceptibles de ser analizadas y sistematizadas para su mejor comprensión. Ningún profesor ejerce el mismo impacto personal y moral sobre sus estudiantes (JACKSON et AL., 1993, en HANSEN, 2001). La forma en que el profesor se desenvuelve en el proceso educativo tiene que ver “*con el carácter de la persona, su comportamiento característico cuando se halla ante los estudiantes, su reputación, sus expectativas, sus esperanzas, sus temores y sus inquietudes*” (HANSEN, 2001), así como su funcionamiento cognitivo que le permite construir sus propias teorías a partir de su cultura profesional, gracias a lo cual elabora explicaciones causales de sus acciones, aunque no siempre sean compartidas por sus colegas.

Para restringir la amplitud y la ambigüedad del concepto de "buen profesor", seguimos los parámetros definidos por el Ministerio de Educación chileno en el "Marco de la Buena Enseñanza" que supone que los educadores son comprometidos vocacionalmente, se involucran en la tarea educativa, logran una relación empática con sus alumnos, y considera que la calidad docente "se puede evidenciar cuando los educadores disponen de conocimientos y capacidades suficientes para enfrentar su trabajo en las escuelas y liceos y resolver los problemas propios de su desafiante trabajo". Se espera que el Marco para la Buena Enseñanza sea un referente para que los profesores lo trabajen de manera permanente; sin embargo, nos preocupa que pueda constituirse en un manual de conductas enajenantes⁴.

Investigamos *por qué* los "buenos profesores" lo son y el resto de sus colegas, no, cómo elaboran sus propuestas, promueven la participación y debate de los otros profesores y de ellos mismos sobre los límites endógenos y exógenos de la práctica educativa. Caracterizar los rasgos de los "buenos profesores" contribuye a centrar la mirada en la necesidad de un cambio urgente en la escuela, ya que generalmente los cambios vienen dados por la razón instrumental en detrimento del análisis crítico, de la investigación y de la reflexión sobre las propias acciones.

Generalmente se caracteriza a los "buenos profesores" por "la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad" (WOODS, 1987), pero esto no significa que todo el tiempo y en todas las ocasiones el profesor actúa de ese modo. Al contrario, se pueden encontrar contradicciones, inconsistencias e incoherencias en su actuar pedagógico. Creemos que aquí radica un punto básico del análisis. No debemos buscar coherencia solo en la práctica, sino en el patrón que la ordena. De hecho, la práctica se constituye por una infinidad de relaciones entre los agentes educativos, cada uno de los cuales posee un

significado parcial, que es integrado sinérgicamente por el patrón que les da sentido. La amonestación de un profesor a su estudiante o la distracción ante una pregunta formulada equivocadamente no constituye la práctica, aunque forma parte inseparable de ella; por el contrario, la práctica es el conjunto de relaciones que genera el profesor con sus estudiantes, que se ordenan armónicamente gracias a un patrón que se comparte intersubjetivamente. Eso permitirá entender las contradicciones propias de la subjetividad.

Desde la perspectiva del desarrollo de la profesionalidad docente, podemos comprender mejor algunas instancias de organización para el cambio. Los profesores hacen su trabajo en un contexto social específico, que influye positiva o negativamente en el desarrollo profesional del profesor. El proceso y el sentido de las actividades para la mejora de la escuela deben atender a las particularidades de los "buenos profesores" comprometidos con proyectos educativos, sociales y políticos para socializar sus ejemplos y establecer redes de acciones tendientes a actualizar la potencialidad de la escuela (LIEBERMAN y MILLER, 1992). Por ejemplo, introducir nuevas ideas o proyectos pueden llegar a constituirse en experiencias sugestivas y significativas que permitan reconocerse y recobrar la confianza que puede parecer perdida. Las actividades de los "buenos profesores" pueden ser re-creadas de acuerdo a la realidad de cada uno ya que la escuela necesita de experiencias que doten de sentido al proceso educativo escolar. Esto podría contribuir a reformular los planes de estudios, las estrategias docentes, los materiales, y la forma de pensar la escuela.

2. Trayectorias vitales

Las trayectorias vitales se investigaron a través de las Historias de Vida que permitieron identificar qué es lo que hace que su práctica profesional desencadene "buenos" procesos de enseñanza y aprendizaje, gracias a que emergieron los procesos subyacentes, ocultos a la mirada rutinaria, no analítica (MARINAS y SANTAMARINA, 1993). Puesto que no nos interesó indagar cómo *deben* ser y actuar los profes-

sores, sino lo que efectivamente pueden hacer y realizar, investigamos el rol que tiene en su desempeño la "formación pedagógica, su bagaje cultural, sus cualidades personales, su status social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de sí mismos como profesionales o educadores", ya que "todo eso define sus actuaciones y la calidad de su enseñanza" (GIMENO, 2000). Las Historias de Vida nos ofrecieron puntos de vista históricos a los reajustes institucionales, a la personalidad y su recíproca relación, y nos dio cuenta de cómo el individuo se las arregló en la sociedad en que le tocó vivir, de la dinámica, y de los aspectos adaptativos de las diversas experiencias vitales, tanto interpersonales como con las institucionales (ELDER, GLEN, 1993; SARABIA, B, s/r). En nuestro caso, la Historia de Vida buscó explicar cómo los "buenos profesores" han construido y construyen la práctica educativa escolar, interpretando las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos. Cuando los profesores hacen ciencia de su práctica educativa se puede esperar que sean capaces de sistematizar su experiencia e inferir criterios que pueden mejorar la práctica de sus colegas: "si uno desea comprender lo que es una ciencia [...] debe atender a lo que hacen los que la practican" (GEERTZ, 2000).

3. Los profesores en cuestión

Trabajamos con Historias de Vida de profesores de escuelas y colegios del Norte, Centro y Sur de Chile, bien evaluados por el



4. Véase: NUÑEZ, I. (1999): *Políticas hacia el Magisterio* (IV parte: Profesionalización docente). En GARCIA HUIDOBRO, J. E. (Edit.) (1999): *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid, Editorial Popular - (2002). *Los docentes y la política de desarrollo profesional*. Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación dada su calidad docente. Buscamos identificar sus comportamientos *típicos*, por lo que, obviamente, sólo pudimos establecer *tendencias* y no conclusiones definitivas y válidas para cualquier profesor. Ahora bien, dado que la cultura escolar favorece el desarrollo de un *ethos* específico de prácticas pedagógicas, es altamente probable, casi inevitable, encontrar a otros profesores que se ajusten con flexibilidad a esos patrones. Justificamos la conveniencia de haber investigado estas Historias de Vida puesto que las acciones de los profesores no terminan en el pasado, pues se proyectan y tienen sentido en el presente y permiten vislumbrar los frutos que posiblemente cosecharán en el futuro. Las experiencias y los juicios de los "*buenos profesores*" no son especiales ni extraordinarias, por el contrario, pueden ser tan comunes como cualquier otra. Sin embargo, nos parece que es, justamente allí, donde radica la relevancia de su aporte y el de nuestra investigación: indagar lo cotidiano, destacando que lo "*extraordinario*" de la buena docencia radica en lo más cercano, lo obvio, aquello que valora el sentido común (MORIN, 2001). Dado que los profesores pasan la mayor parte del día en el aula con los estudiantes, crean rutinas y patrones cualitativamente significativos que modifican los tiempos y espacios donde transcurren sus interrelaciones (LIEBERMAN y MILLER, 1992).

4. La Investigación.

Logramos perfilar la identidad profesional de los Buenos Profesores para sistematizar dentro de la escuela su aporte



sustancial. Esto es, enseñar con compromiso y voluntad, aspectos, éstos, subjetivos pero que encierran en sí mismos una gran complejidad. En el primer año recabamos información para elaborar las categorías de análisis a la luz de teorías pertinentes y a la realidad educativa chilena. En el segundo año perfilamos los rasgos de la identidad profesional y comportamientos típicos del buen profesor emanados de su práctica cotidiana y no de un listado ideal de metáforas. Entre esos destacamos: a los artistas emergentes, quienes en aquellas situaciones que los sobrepasan, cómo no tener tiempo para preparar clases, utilizan estrategias de expresión como la ironía y el sentido del humor; a los profesores con calidez en el trato, quienes sin perder su autoridad se acercan a sus alumnos creando lazos de confianza; a los profesores subversivos, pero no conflictivos, quienes no se limitan al cumplimiento de las formalidades escolares administrativas, sino que las esquivan sin generar conflictos negativos; a los profesores inconformistas, quienes buscan nuevas formas de hacer y de actualizarse, y modelan en sus alumnos la no conformidad; a los profesores comprometidos socialmente, quienes no se dejan afectar por lo negativo y son capaces de generar estrategias para superar el cansancio que origina el trabajo y no el empleo; a los profesores posicionados políticamente, quienes entienden que la escuela es un espacio y un tiempo de disposición para la convivencia democrática y para formar ciudadanos conscientes y críticos; a los profesores curiosos epistemológicos, quienes están en estado de alerta, buscan la perfección y sustentan teóricamente sus prácticas pedagógicas, les agrada profundizar y extender redes conceptuales de aquello que enseñan, sintiendo satisfacción personal hacia el desarrollo profesional; a los profesores Implicados, quienes se sienten responsables de las nuevas generaciones y se involucran porque sienten que vale la pena hacerlo; a los profesores Dinamizadores Pedagógicos, agentes educativos transformadores, con proyección profesional, motivación personal, esfuerzo y superación personal, a los profesores *resistentes frente a la adversidad*, a los profesores *acompañantes cognitivos*, quienes enseñan a aprender proponiéndose evitar la instrumentalización de los saberes, y quienes convencidos de la buena calidad de su

trabajo, presentan una arraigada y fuerte "*seguridad educativa*", no subordinada a las exigencias burocráticas de la formalidad escolar; y a los profesores *colaborativos sinérgicos*, quienes generan redes de interés profesional, y mística basada en una visión de la educación como posibilidad de quebrar la gran brecha cultural que odiosamente separa la calidad de los aprendizajes.

Las Historias de Vida también nos ha permitido identificar sus comportamientos típicos y señalar tendencias válidas para cualquier profesor que pueden ajustarse con flexibilidad a esos patrones y, develar la construcción de un "*sentido común profesional educativo*" diferente, pero no opuesto, a las construcciones normativas sobre la docencia de calidad. Por ejemplo: Ante los imprevistos, improvisan soluciones emergentes, inéditas y no planificadas en el detalle, pero previstas en las múltiples y posibles "*tendencias a ser*" de cada proceso, que se expresan de manera incierta en el diálogo intersubjetivo de los actores. Para hacerlo están atentos a interpretar códigos no verbales, muchas veces sutiles, mediante los cuales los alumnos manifiestan sus dudas, temores, aciertos, comprensiones, ignorancias, etc. No buscan reducir la subjetividad de los actores a normas de objetividad formales, ajenas al consenso educativo, que se autoorganiza cotidianamente. Se caracterizan por explicar de manera directa y sencilla los contenidos. No los complican con tecnicismos innecesarios. No les resulta difícil contextualizar la enseñanza ni ejemplificar con pertinencia puesto que se sienten cómodos viviendo en el tiempo que les ha tocado vivir, aunque deseen que sea distinto. Podemos decir, que los profesores entrevistados son representantes válidos de las prácticas de calidad y que pueden ser referentes idóneos para generar un movimiento de profesionalización docente. Por ejemplo: grupos de discusión liderados por ellos y seminarios permanentes de retroalimentación. Es fundamental señalar que hay que evitar la idealización de estos profesionales, pues son personas comunes que solo han sido capaces de hacer bien su trabajo. No hacen nada extraordinario, sino simplemente ser buenos y buenos profesores y profesoras, asumiendo con seriedad lúdica y trascendente la responsabilidad de su trabajo cotidiano. Sin embargo, son personas que han forjado una fuerte confianza en su desem-

peño profesional. Saben que son buenos, pero no son soberbios, aunque orgullosos de lo que han conseguido, lo que no inhibe la autocrítica. Se ocupan de analizar para tomar decisiones que optimicen lo bueno que hacen y no centrarse en lo que no realizan bien. Este enfoque les permite evaluar con entusiasmo el trabajo realizado, sin dejarse arrastrar por el pesimismo que en otros generan las dificultades. Quienes han vivido en situaciones de problema, reconocen que ella les ha estimulado más que limitado. Han aprendido a trabajar sin recursos, pues los inventan de la nada. Han aprendido a obtener mucho desde la carencia porque son sinérgicos.

5. Las Historias de Vida.

Conocimos sus vidas, el tipo de familia, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, su relación con otros, sus trayectorias vitales, transiciones y puntos de giro. Los conocimos en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que nos permitió valorarlos en su real dimensión. Una manera de entender la construcción de su pensamiento pedagógico pasa por la construcción de su identidad profesional, la cual se generó autoimponiéndose desafíos, investigando, siendo conscientes de que en algún momento de sus vidas tuvieron dudas, temores, inseguridades que llevaron a una búsqueda personal, en la que construyeron una convicción personal importante. Fueron y son optimistas ante la vida, puesto que, con la confianza que se tienen, saben que realizarán bien su labor y enseñarán bien, que van a ser competentes, demostrando a la sociedad qué es lo que hacen, aspecto que sustenta teóricamente su identidad profesional.

El agrado por la enseñanza fue paulatinamente constituyendo su identidad, con la relación directa que tienen con el mundo y su entorno, a través de las transiciones de la vida, la toma de decisiones importantes, con el incentivo de ver a sus alumnos aprendiendo, y el reconocimiento de sus pares. La identidad profesional, se generó, por ejemplo, gracias a la presencia de *"Alguien determinante en sus vidas"* (categoría de análisis), generalmente un profesor. Por lo tanto, podríamos decir que

es más probable encontrar un buen profesor en quien tuvo alguien determinante en sus vidas, que en quien no lo tuvo. La admiración por alguien determinante en sus vidas tiene directa relación con las *"figuras apoyadoras"*, ese alguien externo significativo, generalmente intencional y provocador de trascendencia. Aquel que favorece la generación de sueños, deseos, expectativas, y en muchos casos, altas expectativas en relación a la escuela. Esto trae como consecuencia implicancias sociales y políticas. En las sociales, toman conciencia de que forman parte de una comunidad mayor, fortalecen la resiliencia, la asertividad y su ser propositivo. Gracias a lo cual, se observa la construcción informal de la identidad, ya que comienza a gustarles *"ser alguien"*. Comienza el desafío por aprender en todos los planos (didáctico, epistemológico, etc.). En las políticas, hay apoyo y seguridad para confrontar situaciones adversas, y visiblemente aparece la responsabilidad ética. Un ejemplo de su imperativo ético es la necesidad de hacer pública la buena docencia. La identidad profesional la han consolidado desde distintas experiencias contradictorias e intensas. Tienen una base en los modelos conocidos en la infancia, y no es un mismo tipo de experiencias los que los hacen Buenos Profesores. Hay modelos positivos y negativos. Por ejemplo, vivencias de situaciones injustas: *"no quiero ser como él"*. Se favorece la transmisión de modelos al mostrar un estilo de vida creíble, confiable y entusiasta. La capacidad de decidir, de optar conscientemente por la utilización de sus tiempos y espacios genera dilemas éticos que problematiza al comienzo pero tienen claro hacia donde deben ir. Los buenos profesores han construido su pensamiento pedagógico gracias a la relación positiva, optimista, armónica, y auto crítica que establecen con ellos mismos, a la confianza y el respeto mutuo que establecen con sus estudiantes (*"rayado de cancha"*), a la exigencia que ponen a la familia a pesar que la relación se limita a las reuniones de curso, a la relación muchas veces ambigua con sus colegas, pero respetuosa, a las relaciones contradictorias con la escuela por la responsabilidad que aquello acarrea, y al complicado entorno que les ofrece la sociedad, razón por la cual se sienten impelidos a preparar a sus alumnos para vivir en ella con entusiasmo y valores.

"El buen profesor no es un ser aislado del contexto ya que su acción sólo es satisfactoriamente sinérgica si la comparte con otros que ayudan a potenciarla"

Debido a su característica inquietud y curiosidad, pese al buen o mal ambiente que puedan tener en su escuela, son capaces de superar estas trabas, incluso contribuyendo a la mejora del proyecto educativo y criticando positivamente. Buscan traer lo cotidiano al aula, para lograr aprendizajes de contingencia. Lamentablemente, no saben armonizar los estilos de aprendizaje informales con los formales que ellos usan en la escuela. Esto sucede porque entre el mundo externo y el mundo interno de la escuela, hay una contradicción y no una paradoja. Las consecuencias epistemológicas de su pensamiento pedagógico se ven reflejadas en que enseñan lo que es básicamente importante, pero no todos son capaces de profundizar en los temas. Hacen bien lo que hacen, pero no se observa una meta-reflexión profunda del por qué están trabajando de esa manera. Se observa un reduccionismo epistemológico, puesto que, no hay una claridad de lo que significa enseñar y lo que significa aprender. No obstante, tienen una buena disposición al conocimiento, quieren aprender, conocer y comprender. Su ámbito trasciende lo familiar y lo político, pero no tienen un pensamiento pedagógico que deje *"la buelta"*. Se aprecia una conciencia ingenua, de no saber con claridad qué es lo que trasciende a lo que piensan, hacen y/o dicen, y cómo llevarlo a la práctica. Sin embargo, el pensamiento ingenuo lleva paulatinamente a la conciencia crítica y a la verdadera praxis.

En el intento de explicar las Trayectorias Vitales de los Buenos Profesores para entender cómo han construido su pensamiento pedagógico, la construcción analítica

ca nos aportó luces para entender y poder comprender qué es lo que hace a un Buen Profesor. Nos parece que las características de estos profesores pueden ser intencionalmente promovidas en las distintas etapas de crecimiento y en aquellas de formación profesional, por cuanto tienen la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho. Todos estos profesores tienen años de experiencia y se han mostrado inmunes a influencias rutinarias del trabajo pedagógico de muchos profesores, al mismo tiempo que no se han dejado presionar por el comportamiento de sus alumnos ni subordinar al aspecto normativo de la enseñanza. Es fundamental no caer en la tentación de una generalización falsa e ingenua en pensar que estos profesores son todos ideales, puesto que son seres humanos que viven su existencia al igual que cada uno de nosotros, sólo que con compromiso y amor por lo que hacen. Este hecho justamente es lo que los hace más valiosos, porque son capaces de superar dificultades muy comunes. Gracias a los elementos biográficos establecimos categorías que permitieron entender cómo construyeron su pensamiento pedagógico. Cada uno de estos aspectos fue organizado de manera tal que nos permitiera analizar la información para inferir patrones más reiterados que nos permitiera inferir categorías provisionales y definitivas. A medida que analizábamos las Historias de Vida, iban reiterándose ciertas pautas que se

repetirían a lo largo de la vida y que se reiteraban en las vidas de los otros profesores en estudio, gracias a lo cual fuimos reduciendo el alto número de categorías iniciales a las tres definitivas en función de reiteración, frecuencia, saturación y presencia. El análisis reforzado por la triangulación nos entregó las siguientes categorías: "*Constitución familiar de apoyo*", "*Admiración por alguien importante en sus vidas*", y "*Ambientes letrados*".

La "*Constitución familiar de apoyo*", aporta presencia, calidez, bienestar y rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas y sucesos vividos en su infancia. Eso se traduce en la alta exigencia pero siempre con afecto, y en la preparación para formar una familia donde el apoyo, la comprensión y la transparencia sean cualidades constantes y permanentes. Eso repercute en la actitud acogedora y comprensiva con sus estudiantes y en la preocupación por generar ambientes gratos y afectivos en aula. Hay ejemplos de "*Admiración por alguien importante en su vida*", por ejemplo: padre con carácter fuerte, con alto compromiso y servicio social, responsables, amorosos y figura fuerte y amorosa de la madre y de sus profesores. Padre y madre (o algún sustituto) presente y protección afectiva en los momentos más importantes de su vida. Dan mucha importancia a las relaciones afectivas y humanas en todo su quehacer y la mayoría conserva estas características, replican ese comportamiento afectivo demostrativo y las trasmis-

te a sus estudiantes, intentan ser modelo de apoyo y comprensión ya que comprenden lo importante e impactante que pueden llegar a ser los modelos adultos. La importancia para la escuela se observa en el entusiasmo que despiertan en sus alumnos, quienes los ven comprometidos y activos, por lo que hay mayor posibilidad de trascendencia.

La mayoría ha crecido en "*Ambientes letrados*", aspecto que les ha despertado la curiosidad lectora en la infancia y la adolescencia. El constante perfeccionamiento por medio de la lectura redundó en el incentivo a sus alumnos a leer y producir textos. Esta categoría es relevante a la hora de recuperar aspectos tan relevantes como la lectura comprensiva, el juicio deliberativo y los debates. Quizá es necesario revisar las pautas y prácticas de perfeccionamiento de los profesores que han derivado en un paternalismo de entregarles la información a modo de manual donde el profesor se ve cada vez menos exigido a dar nuevas lecturas, lo que por supuesto, va en sentido opuesto a las críticas de la falta de lectura del profesorado. Las lecturas dadas a los estudiantes no sólo pueden ser las propuestas en el programa, sino acorde a los estilos de los estudiantes, quienes pueden leer novelas o temas científicos de su interés. Lo que importa es la comprensión y el análisis que de esos temas haga el alumno. El desarrollar en los alumnos las habilidades comunicativas, permite una opinión y un análisis crítico del entorno. Además se les crea la capacidad de poder expresarse con grandes habilidades de argumentación, codificación y decodificación.

6. ¿Qué aportamos a la Formación inicial de profesores y a los profesores en ejercicio?

Consideramos de poco valor y sentido, si queremos mejorar la educación y no sólo la escuela, seguir investigando sobre tópicos escolares habituales: perfeccionar a los docentes, mejorar la inversión, generar controles de calidad más estrictos y eficientes, evaluar el rendimiento escolar, etc., pues aquello no transforma paradigmáticamente nuestra concepción de la escuela como institución educacional. En este sentido, evaluar a los profesores es importante, como debe hacerse con todo profesional; sin embargo, la relevancia se diluye si la evaluación se centra en aspectos esco-

"El gran problema de la educación escolar es el vacío epistemológico entre las aspiraciones educativas de cualquier reforma educativa y las acciones prácticas que se materializan en las aulas, razón por la que se requiere de un cambio cualitativo en las formas de pensar la escuela. Poner en evidencia las prácticas de los 'buenos profesores' es tensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quienes escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quienes la concretan en el aula"

lares y no educativos. La relevancia de sus aportes y de nuestra investigación radica en que sus experiencias pueden ser consideradas tan comunes como cualquier otra lo que posibilitará la movilización crítica de otros profesores que se rinden ante las limitaciones externas o autoimpuestas. Nos compete encontrar nuevos referentes epistemológicos para que la Reforma educativa se acerque realmente al aula y otros profesores puedan movilizarse críticamente, y dar nuevos significados, nuevo lenguaje y nueva visión a la práctica pedagógica, para trascender las meras declaraciones formales y dar paso a acciones concretas que las materialicen en el aula.

Pretendemos que esta investigación sirva de estímulo a la formación inicial y permanente del profesorado; de reciclaje para la toma de conciencia y reflexión sobre su práctica individual y grupal; de plataforma para el debate y grupos de discusión una vez que los profesores puedan acceder a los resultados de la investigación y discutir por qué esos profesores *llegaron hasta allí*, y de motivación interior para reavivar la vocación. Esto ofrece una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela, ya que reflexionar sobre lo que se hace y sobre lo que otros hacen es una de las claves del cambio educacional. La necesidad de investigar sobre este asunto es crucial para los Ministerios de Educación que se han embarcado en Reformas Educativas de alto costo sin saber cómo enseñan los "buenos profesores", confiando en que los asuntos técnicos pueden solucionar los déficits educacionales actuales. Por lo tanto, esta investigación incentivará la difusión de las prácticas pedagógicas de calidad, que permanecen invisibles junto al profesor en su aula, y ofrecerá una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela.

Es evidente que esto es de suyo insuficiente para cambiar la práctica profesional de todos los profesores, pero es innegable que daremos un paso significativo en su mejoría y en la valoración pública de la profesionalidad docente. Además, las consecuencias imprevisibles de la difusión e imitación creativa pueden dar pie a un movimiento autónomo de innovaciones inéditas en educación.

Referencias bibliográficas

ARNAUS, R. (1999): La formación del

profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa (p.599). En PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN, J. y ANGULO, E. (Editores): *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid, AKAL.

BRUNER, J. (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

ELDER, G. (1993): Historia y trayectoria vital. En MARINAS y SANTAMARINA (Edit.): *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.

GIMENO, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.

GEERTZ, C. (2000): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

GORE, J. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata.

HANSEN, D. (2001): *Llamados a enseñar*. Barcelona, Idea Books S.A.

HELLER, A. (1998): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.

LIEBERMAN, A, and MILLER, L. (s/r): *Teachers - Their world and their work. Implications for school improvement*. New York and London. Teachers College, Columbia University.

MARINAS, J. y SANTAMARINA, C. (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.

McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

PEREZ GOMEZ, A. I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

RANDI, J. y CORNO, L. (2000): Los profesores como innovadores. En: BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I. (Editores): *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona, Paidós.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

ANXIETIES EPISTEMOLÓGICAS IN CONNECTION WITH PRACTICE OF THE PROFESSORSHIP

Abstract

Despite the criticism about teachers from formal educational systems, there are teachers who have received valuable

"Los profesores hacen su trabajo en un contexto social específico, que influye positiva o negativamente en su futuro desarrollo profesional"

comments and evaluations from other colleagues and institutional assessments (assessment process in Chile). This is the reason why we investigate their experiences, how they built their professional identity and the epistemological consequences of their pedagogical approach. We are also very interested on those teachers who wish to generate substantial changes in their daily work, but find themselves limited by structural and school premises impossible to overcome.

Key words: *Teaching professionalism, life histories, personal identity, good teachers*

INQUIÉTUDES ÉPISTÉMOLOGIQUES CONCERNANT LA PRATIQUE DU PROFESSORAT

Résumé

Malgré les critiques concernant les professeurs des systèmes éducatifs formels, il existe des enseignants qui jouissent de la reconnaissance de leurs pairs, une reconnaissance corroborée par des évaluations institutionnelles (processus d'évaluation des enseignants au Chili) qui les fait considérer de «bons professeurs». Nous avons recherché les fondements de leur pratique enseignante, leur façon de construire leur identité professionnelle, ainsi que les conséquences épistémologiques de leur pensée pédagogique. Nous sommes aussi vivement intéressés aux professeurs qui souhaitent générer des changements substantiels dans leurs pratiques, mais se voient limités par diverses exigences, scolaires et structurelles, incontournables.

Mots-clés: *Professionnalisme enseignant, histoires de vie, identité professionnelle, bons professeurs.*

COMPLEJIDADES CAÓTICAS EMERGENTES Y AUTOORGANIZADAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMPROMETIDO¹

Se argumenta que la escuela resiste los cambios por razones paradigmáticas y no programáticas. Urge des-escolarizarla para recuperar la capacidad educativa y fortalecer la propensión a aprender. El orden escolar, a espaldas de la educación, deviene necrófilo porque dificulta la emergencia de complejidades crecientes y autoorganizadas. Los buenos profesores y las buenas profesoras significan un respiro en el proceso de desprofesionalización creciente del trabajo educativo y no del exclusivamente escolar, además de ser un ejemplo de que es posible mejorar significativamente el aprendizaje de los alumnos dentro del actual modelo escolar. Sin embargo, su impacto en la escuela, a pesar de ser altamente significativa, no es suficiente para propiciar el cambio paradigmático indispensable para la des-escolarización de la escuela.

Palabras clave: Escuela, desescolarización, complejidad, educación, autoorganización, formación del docente.

Carlos Calvo Muñoz²

1. Escuela y resistencia al cambio

La tendencia a conservar y a cambiar es propia de la vida y, por extensión, de las instituciones humanas, siendo predominante aquella que busca conservar. Los cambios surgen como resultado de influencias sutiles —mutaciones en el campo biológico— que impactan en menor o mayor grado a las personas alterando el curso de los procesos, antes que por grandes decisiones como las Reformas impulsadas por los Ministerios. Las excepciones solo confirman la regla.

La tensión entre conservar y cambiar con frecuencia origina conflictos. En muchos casos, la tendencia al cambio es inhibida por prácticas culturales *ad hoc*. La cultura escolar afecta profundamente a la mayoría de los intentos por reformarla, incluso cuando los cambios no son radicales. También trastoca a los profesores, a los alumnos y a los padres y a las madres de los estudiantes.

En este artículo argumentamos que la escuela inhibe y, en muchos casos, anula la

inquietud pedagógica original de los maestros, así como debilita, hasta casi hacer desaparecer, la curiosidad y la propensión a aprender y a enseñar de los seres humanos (CALVO 2004).

2. Profecía autocumplida

En un tiempo muy breve, que en mi experiencia de etnógrafo educacional no sobrepasa los tres meses, una joven profesora en sus primeros días de trabajo educativo profesional es apocada por el sistema escolar oficial imponiéndole su *etbos* escolar más conservador, que deviene negativo no por conservar, sino por frenar el fluir entre la conservación y el cambio. No es extraño, aunque sea muy lamentable, que sean los profesores más experimentados quienes aconsejen a los nuevos docentes que no se esfuercen en la planificación de las clases y en la preparación de la metodología y en la adecuación del material didáctico, así como en la comprensión de sus alumnos, argumentando diversas razones, que van desde las incapacidades que pueden padecer los estudiantes, a los cuadros

clínicos que perturban el proceso de aprendizaje, a los ambientes familiares hostiles, a la privación cultural, a los determinantes distales que el docente no puede cambiar, etc.; en suma, inoculan en el nuevo docente el germen patógeno de la *profecía autocumplida* y del trabajo docente mediocre o, simplemente, deficiente.

Algunos se jactan de prevenir a los colegas jóvenes sobre los peligros que le acechan en el aula, como si los nuevos profesionales no hubiesen sido alumnos de las escuelas y liceos por 12 años consecutivos y no conociesen la escuela, su cultura y el currículo oculto. Con ello consigue transformarlos en *profesionales abistóricos*. Otros presionan para que los jóvenes docentes no se esfuercen en la realización de actividades pedagógicas novedosas porque la posible comparación los puede dejar mal parados. También acostumbran a condolerse del idealismo juvenil, que lo traten como si fuera un lastre que los dañará inevitablemente en el futuro. Actúan como protectores paternalistas que los cuidan de yerros graves y, casi,

1. Artículo escrito gracias al Proyecto de Investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT 1050621/2005): "La construcción socio-cultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico".

2. Académico Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile. C/ Amunátegui, 851. La Serena, Chile. Telf.: (56) (51) 204011. E-mail: carlosmcalvom@gmail.com /ccalvo@userena.cl

inevitables.

Estos consejeros confunden los sueños inocentes y esperanzados de estos jóvenes profesores para trabajar garantizado el aprendizaje de los estudiantes. Con palabras melosas les hacen ver que sus sueños educativos no son más que ilusiones vanas, falsas y ajenas a la realidad cruel y determinista que padecen la mayoría de sus alumnos, pues no cuentan con recursos ni oportunidades *reales* para aprender bien, ni espacios ni tiempos para superar sus limitaciones.

No es fácil para un joven resistirse a la presión individual y colectiva de sus colegas mayores, por lo que muchos sucumben ante la presión unilateral, que muchos padecieron cuando eran practicantes en las escuelas. Es obvio que sin esperanza es muy difícil construir un proyecto educativo educativo desafiante y atractivo.

La película biográfica *Stand and deliver* (1988) retrata la labor de Jaime Escalante, profesor boliviano que enseñó en la Escuela Secundaria Garfiel en los suburbios de Los Ángeles, USA, quien se comprometió con sus alumnos a enseñarles de tal modo que todos aprenderían bien. Sus alumnos, todos jóvenes *desheredados* del sueño americano están convencidos de su incapacidad e incompetencia para aprender e insertarse en la sociedad. Que supieran poca matemáticas, ¡quién sabe si solo medio dominaban la aritmética básica!, no aminala a Escalante cuando los invita a aprender cálculo e inscribirse para la prueba de ingreso a la universidad que solo rinden el 10% de los estudiantes que asisten a las mejores escuelas de USA, lo

que no es poco decir, tratándose del país líder mundial en desarrollo científico y tecnológico, que se cuida muy bien de formar las elites que dominarán la ciencia, la tecnología de punta en el futuro cercano. La invitación de Jaime es en grande, que no aspira a que aprendan *lo que puedan*, sino que los lleva al nivel más alto, directo a las olimpiadas, podríamos decir.

Sus colegas le aconsejan con preocupación paternalista que no les haga creer que son capaces porque les creará falsas ilusiones que los perjudicarán en su vida. Incluso, la coordinadora del área de matemáticas renuncia a su cargo porque no quiere ser cómplice de este engaño nefasto. Decisión que es respaldada por muchos colegas.

Los excelentes resultados que obtuvieron en la prueba fueron oficialmente rechazados porque se les acusó copiar en el examen. ¡Cómo sufren al comprobar que la sociedad, sus administradores e, incluso, su propia familia *no creen en ellos ni en sus capacidades*. Escalante argumenta que si hubiesen sido alumnos de Beverly Hills el trato hubiera sido distinto. En el segundo examen, después de superar sus rabias personales y aceptar someterse a una autoridad que rechazan, consiguen el mismo buen resultado. La película termina con Escalante pidiendo al Director de la Escuela Garfiel que exija el reconcomiento del primer examen.

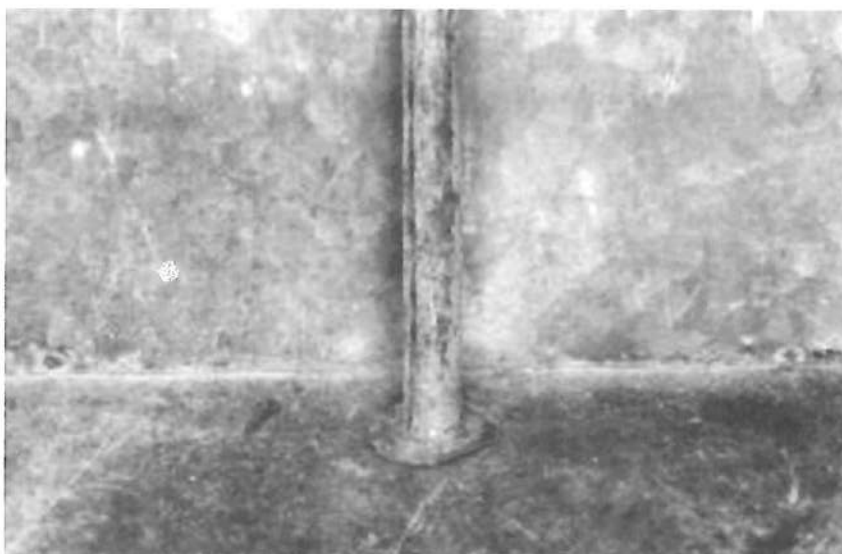
Esta experiencia no es nueva ni atípica. Recuerdo al antropólogo G. ROSENFELD (1971), que solicita trabajar en una escuela de Harlem, Nueva York, para financiar sus

“La escuela inhibe y, en muchos casos, anula la inquietud pedagógica original de los maestros, así como debilita, hasta casi hacer desaparecer, la curiosidad y la propensión a aprender y a enseñar de los seres humanos”

estudios de postgrado. Se extraña cuando lo contratan sin pedirle mayores calificaciones, advirtiéndole que no se esfuerce, pues sus alumnos no aprenderán. Gerry rechaza la profecía y decide enseñarles de tal modo que todos aprenderán bien. Cuando rinden el examen final lo aprueban muy bien. Sin embargo, el director rechaza el resultado, argumentando que sus alumnos le han copiado. Ordena repetir el examen, ahora vigilados como si fueran delincuentes. Nuevamente aprueban con seguridad. El director, guardando los exámenes en el escritorio, reclama, “*copiaron*”, como si fuera la torpe antípoda de Galileo.

Estos ejemplos, que pueden multiplicarse sin fin a lo largo y ancho del mundo y de la historia escolar, nos permiten afirmar que *la escuela no está concebida para que los estudiantes aprendan*. Esto es fácil de comprobar. Por supuesto, que se encontrarán excepciones y muy buenas, pero que no dejan de ser excepciones.

En absoluto afirmo que un demiurgo malévolo diseñó la escuela para que fracasara, sino solo que se encuentra fundada en el paradigma cartesiano y contextualizada por sus coordenadas epistemológicas. No se trata en absoluto de que dicho paradigma sea falso, sino que tiene limitaciones profundas que afectan seriamente a los procesos educativos escolares. Ciertamente que tiene logros excelentes, como el desarrollo extraordinario e impresionante de la ciencia y la



“Las diversas reformas escolares en ejecución son muy normativas; en ellas predomina el deber ser, sin importar si es posible. Cuando no lo es, se culpa al otro: sea estudiante, profesor, familia, sociedad, etnia, en fin, a cualquiera, menos a la escuela”.

tecnología, pero que ha operado de espaldas a la naturaleza y a las personas. Dicho paradigma no comprende a la subjetividad, ni a la conciencia de los actores, ni a la emergencia de complejidades caóticas capaces de autoorganización.

La escuela, aunque lo queramos, no puede dejar de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera restringida, enclaustrado en espacios y tiempos neutros, ahistóricos, contextualizados en *ambientes pasivos aceptantes*, subordinados a la ley de la causalidad, como única manera adecuada de explicar los procesos, y excluyendo a la subjetividad como si fuera infecciosa. Siempre hay muchas y excelentes excepciones gracias a las buenas profesoras y los buenos profesores que existen en la mayoría de las escuelas (LÓPEZ DE MATORANA 2003, 2006), pero su presencia minoritaria, que en mi experiencia fluctúa entre el 10 al 20% de todo el profesorado, es insuficiente para conseguir el cambio deseado.

Es tan inaceptable como curioso que alardeemos de la capacidad de nuestro cerebro y no nos sorprenda que millones de niños y jóvenes en el mundo entero fracasen en todos los niveles escolares. Así como Kant pidió que se suspendiera toda indagación filosófica mientras no se

explicaran los *juicios sintéticos a priori*, de manera análoga nosotros deberíamos ser capaces de explicar cómo pueden ocurrir esos fracasos escolares que son tan contrarios a las capacidades de la naturaleza humana.

Las diversas reformas escolares en ejecución son muy normativas; en ellas predomina el *deber ser*, sin importar si es posible. Cuando no lo es, se culpa al otro: sea estudiante, profesor, familia, sociedad, etnia, en fin, a cualquiera, menos a la escuela. Ella define y el resto *debe adaptarse*. Si el rasgo distintivo de la escuela es el deber ser, el de la educación es el *poder ser* expresado como *tendencia a ser*, que se define según cuáles sean las influencias sutiles que les afecten.

3. Sin sentidos escolares

En la comunidad científica existe consenso al afirmar que el cerebro humano y su funcionamiento sobre la base de las sinapsis entre miles de millones de neuronas constituye la mayor complejidad desarrollada por la naturaleza. No deja de sorprendernos que el cerebro se haya desarrollado en virtud del azar gracias a incalculables mutaciones a lo largo de miles de años para que el escolar fracase en la escuela y que la mayoría de ellos no puedan reponerse.

Esto es más insólito cuando la mayoría casi absoluta de los estudiantes que fracasan en la escuela, *no lo han hecho en el aprendizaje informal de su cultura*. En poco tiempo aprenden bien y sin problemas mayores la lengua materna y todas las otras que se usen en su medio cultural —no olvidemos que el multilingüismo ha sido la experiencia común a la humanidad a lo largo de miles de años—, los valores éticos y estéticos, las normas sociales de comportamiento, las distinciones entre lo personal, lo privado y lo público, etc., todo lo cual implica haber sido capaz de realizar complejas inferencias lógicas y de crear argumentaciones divergentes para encontrar la solución a algún problema. Las complejidades que han aprendido no les han abrumado porque se han relacionado lúdicamente con ellas. Cuando estas han sido superiores a sus capacidades las han abandonado momentáneamente para volver a ella cuando se sienten seguros.

La aparente asistematicidad de esos procesos lleva a confusión a muchas



personas que solo consideran sistemático y riguroso todo lo que sigue el orden lógico de los procedimientos estandarizados por la metodología científica vigente y, en consecuencia, por la metodología escolar predominante. No negamos la importancia que tiene la sistematicidad rigurosa de la investigación científica; muy por el contrario, solo deseamos llamar la atención sobre la existencia de otras maneras de obtener información, de observarla minuciosamente, de ponerla a prueba, de analizarla, clasificarla y categorizarla según criterios no ortodoxos, de inferir sin caer en la tentación dicotómica de oponer entre extremos, etc.

Por ejemplo, cuando niñas y niños juegan observan todo el proceso de manera atenta y rigurosa poseyendo una *comprensión holística* de todo lo implicado en el juego, tanto lo evidente como lo oculto, así como los distintos cursos de acción. Aunque brinquen de un tema a otro, como si ya no les interesara, y no mantengan la atención por mucho tiempo, *siempre regresan* al tópico anterior.

¿Qué tal si el niño hace eso de manera natural como una forma de permitir que el inconsciente se ocupe de procesar la información que está recibiendo y que lo ha sobrepasado? ¿Estará relacionada esta pregunta con el consejo de nuestras abuelas en orden a *consultar con la almohada* el asunto que nos ocupa y que



no podemos resolver?. ¿Acaso el *insight* no ocurre en los momentos menos pensados y que acompaña a la mayoría de los descubrimientos científicos más relevantes, lo que ha forzado a darle como nombre propio el de *descubrimiento serendípico*? (ROBERT, 1992). Si esto es así, no debemos rechazar la idea, sino que debemos revisar en profundidad sus características y alcances en el mundo escolar y educacional. Por ejemplo, tenemos qué investigar cuáles son las consecuencias que tiene forzar a los educandos a privilegiar el razonamiento convergente para que el trabajo escolar sea coherente y se avance según lo planificado. También debemos indagar sobre cuáles serían los alcances del procesamiento inconsciente de la información que hace el estudiante y nosotros, por supuesto. En este punto surge un problema imposible de responder desde el paradigma rector de la ciencia actual: ¿cómo saber qué podría haber pensado una persona en un momento determinado si ese proceso es eminentemente subjetivo e irreducible a formulas definitivas, justamente porque todo es posibilidad? Conocemos los argumentos teóricos y metodológicos que dan cuenta de por qué no es posible, pero esto no es lo que planteo, sino el hecho que lo más relevante y significativo lo dejamos postergado a lo inexplicable sin asumir las consecuencias paradigmáticas y científicas que trae consigo.

Tal como indicamos, no debemos olvidar que la mayoría de los científicos reconoce que sus descubrimientos han sido serendípicos y que gran parte de los razonamientos que condujeron a ellos, fueron inconscientes, emergentes y, posiblemente muchos de ellos, divergentes, por lo que hubiesen sido rechazados por la comunidad científica por inconsistentes con el paradigma en vigor. Una vez hecho el descubrimiento cada científica ha tenido que realizar el trabajo exigente y metódico de darle coherencia causal a su descubrimiento. En este sentido, *la causalidad es epistemológicamente posterior*, aunque en los hechos sea previa.

4. Des-escolarización de la escuela

Si esto es así, por qué no dar más importancia a los procesamientos inconscientes, antes que a los conscientes. En la escuela actual, esto no tiene cabida, excepto como actividad especial de algún docente inquieto. Este hecho es un ejemplo de las tareas que tiene que encarar la *des-escolarización de la escuela*.

No pretendo demonizar una modalidad educativa y santificar a otra, sino solo argumentar a favor de reconocer que el modo como los seres humanos han construido sus saberes y sus ignorancias a lo largo de las historias diferentes y peculiares difiere entre las distintas culturas y al interior de ellas, lo que nos obliga a estudiarlas en detalle y sin prejuicios, a fin que no excluyamos estilos de aprendizaje que no se ajustan a los estándares establecidos. Tampoco propicio un diletantismo en que todo vale, en especial, el esfuerzo superficial y vano de aquel que aparenta enseñar o estudiar y engaña con su simulación.

Es evidente que la calidad de esos aprendizajes está determinado por el manejo del acervo cultural que tienen las personas que rodean al muchacho y por la calidad de los estímulos que recibe. Es evidente que existen niños y niñas que tienen dificultades para aprender y que requieren de apoyo especial, sea familiar o profesionales. Sin embargo, eso no es lo común.

Los aprendizajes formales ocurren circunscritos a la linealidad ordenada, planificada, de sus procesos, cuidando que nada interfiera (CALVO, 2005c). No obstante, la exigencia de ordenar los

procesos como si se diseñar un mapa (CALVO, 1994) nunca es perfecta, pues estudiantes y profesores saben con qué facilidad se desorganizan, pues basta una pequeña perturbación, no más fuerte que el débil aleteado de una mariposa (GLEIK, 1988) para que pueda desmoronarse e, incluso, sin vuelta atrás. Ante este hecho menor, pero desquiciador del orden escolar, se han construido un modelo disciplinario represivo, castigador, que permite compararla con una cárcel o un hospital.

Si contrastamos los aprendizajes informales, habidos gracias a la propensión a aprender y a enseñar, con los aprendizaje formales, promovidos por la escuela, podemos encontrar con son *inversamente proporcionales*. Fuera de la escuela la mayoría aprende bien y sin problemas. Solo unos pocos presentan dificultades serias. Por el contrario, en la escuela, la mayoría no aprende o lo hace con mucha dificultad, salvo unos pocos que no tienen dificultades.

A pesar que la escuela, así como está concebido no estimula, sino que inhibe la propensión a aprender y a enseñar del ser humano, existen profesores y profesoras capaces de romper el *ethos cultural escolar*. Estos profesionales se distinguen por conseguir que la mayoría de sus alumnos aprendan. Lo hacen bien, con clama, sin tensionarse, con afecto y ejemplificando de manera clara, concisa y directa. Son sujetos comunes y corrientes, en nada extraordinarios, porque no podemos valorar como extraordinario el trabajo que normalmente debe estar bien hecho. Sin embargo, en el medio docente, parecen extraordinarios porque a sus colegas no les resulta sencillo enseñar bien y lograr aprendizajes.

5. Complejidades caóticas emergentes y autoorganización

Los aprendizajes informales tienen características diferentes a aquellos que ocurren en el aula. Los informales son caóticos, emergentes, azarosos, etc. Desde la aleatoriedad los procesos reorientan su curso generando procesos autoorganizativos, que no han sido estudiados en profundidad.

La aleatoriedad del proceso educativo informal permite la adaptación a las circunstancias siempre cambiantes y la innovación que desafía explorar derroteros

“Si contrastamos los aprendizajes informales, habidos gracias a la propensión a aprender y a enseñar, con los aprendizajes formales, promovidos por la escuela, podemos encontrar como son inversamente proporcionales”

nuevos y emergentes desde el caos de su ocurrencia. Es por esto que, *definimos a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles.*

El orden y linealidad de los procesos educativos formales, es decir, los escolares, descansan en la suposición que la causalidad explica los aprendizajes, del mismo modo que da cuenta de por qué y cómo se producen los efectos. Esta postura, correcta en tanto aplicación de la relación causa – efecto, genera una fobia respecto a todo lo que se escapa de un patrón previamente establecido. Se trata de un rechazo patológico al caos, asumiendo que destruye, mientras que se asume que el orden siempre vivifica. Sin caos la escuela se convierte en pura utopía, sueños de lo deseable, pero irreal, deviniendo necrófila. Gracias al caos, deviene eutópica.

En la escuela el orden ya no fluye al caos para volver a ordenarse, sino que se mantiene lo más estática posible, como si nada aconteciera. No se trata de provocar cambios radicales, sino dejar que las influencias sutiles ventilen el enmarañado contexto escolar. Basta que los profesores y escolares recuperen su capacidad de asombro para observar, preguntar, relacionar, inferir, actuar. No importa si se equivocan, puesto que la equivocación es condición necesaria de todo aprendizaje. La equivocación abre las puertas al caos, pues desordena (CALVO, 2005b, 2006c).

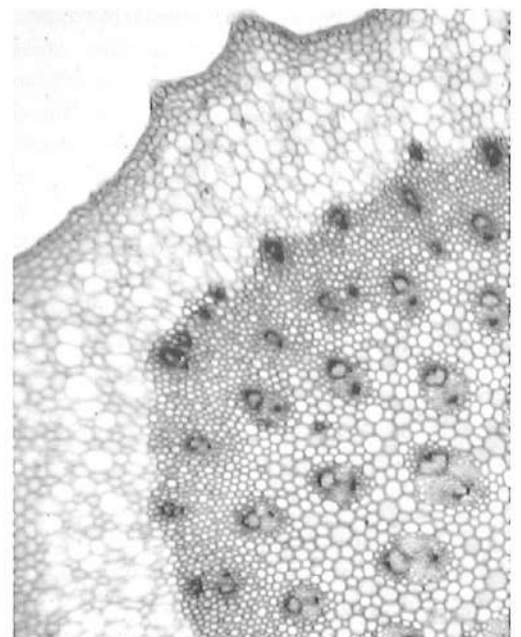
La planificación escolar, necesaria para

orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar, así como la evaluación, indispensable para consolidar los procesos, padecen la misma fobia ante lo caóticamente emergente. Ambas dicotomizan el proceso que pretenden facilitar, desterrando al ostracismo al azar, a la improvisación y al caos. Esta exclusión castra al proceso y se vuelve necrófila, al pretender controlar todo el proceso. El control excesivo aniquila las emergencias imprevistas debilitando la propensión a aprender, pues los niños son obligados a seguir un derrotero y no a fluir como el agua desde la montaña, que cuando encuentra una represa busca alternativas. En este sentido, se espera que el planificador no juegue a los dados, al igual como Dios no lo haría con el universo, según el deseo y convencimiento de Einstein. Para evitar las complejidades caóticas emergentes esperan que la planificación mapea el territorio educativo, desconociendo que en la naturaleza los procesos fluyen aleatoriamente, aunque siguiendo leyes precisas.

La conveniencia y necesidad de planificar no radica en la importancia de anticipar el devenir, sino en *señalar tendencias*, al igual que el sentido de evaluar consiste en orientar procesos para optimizarlos, y no solo juzgar resultados. El evaluador debería abocarse a *optimizar lo bueno* del trabajo hecho, más que a destacar lo malo o insuficiente. No se trata de no considerarlo, sino de favorecer el desarrollo y no de entrarlo. Cuando un pequeño no sabe algo, en vez de castigarlo, hay que buscar qué es lo que ha entendido, o cree haber entendido, para usar aquello como palanca de su aprendizaje. El hecho que se equivoque no tiene importancia, pues lo corregirá. No olvidemos que la ciencia avanza en virtud de las equivocaciones de los científicos. Al trabajar con profesores aplicamos este principio educativo tan simple como potente: *optimizar lo bueno y olvidarse de aquello que no hacen bien*. Los resultados son excelentes porque se sienten bien al comenzar a hacer ciencia desde su experiencia sin que nadie les reproche el mal trabajo que realizan. Los errores se corrigen solos porque ellos hacen un buen trabajo. Es como si fuera un vaso comunicante. Si lo bueno sube, baja lo que está mal hecho.

La escuela debe superar, lo que no significa descartar, la primacía de las relaciones de causa y efecto como marco explicativo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. No se trata de negar la existencia de la causalidad ni de minimizar capacidad explicativa y predictiva, sino de reconocer que esas causas y efectos están sujetos a la influencia *casual* de pequeñas e infinitas perturbaciones que hacen diferente un proceso de otro. Las casualidades se multiplican y entrelazan de maneras imprevisibles. Se sabe que la polinización eólica será efectiva, pero no es posible predecir qué polen polinizará cuál flor. No se trata, por tanto, de negar la polinización o el aprendizaje informal, sino de no cerrar las ventanas para impedir que el viento arremoline caóticamente el polen que busca su flor. Si esto resulta, allí donde no hay conciencia, por qué no podrá acontecer donde la subjetividad de la conciencia individual y colectiva operan.

El carácter aleatorio de estos procesos en la escuela no niega la existencia de diversos ordenamientos posibles, emergentes y temporales que están llamado a desorganizarse caóticamente en un futuro cercano, siguiendo una circularidad virtuosa o viciosa, según el modo como intervengamos (CALVO, 2006b). Suponemos que este proceso es análogo al que ha ocurrido con la evolución de la vida, que ha sido tan aleatorio como selectivo. En este sentido, la bióloga Ursula Goodenough



en la Conferencia de Mente y Vida, organizado en Dharamsala, India, por el DALAI LAMA (2006) y varios científicos, ha señalado que: “*La mutación es totalmente aleatoria, la selección extremadamente selectiva*”.

6. Rigurosidad educativa

Los niños en situaciones informales son tremendamente exigentes consigo mismos. Para aprender observan con atención y rigurosidad, no se les va detalle, comparan y clasifican información de acuerdo a criterios emergentes y divergentes a la norma común. Se involucran con lo que aprenden de tal modo que son una sola realidad. Se trata de un proceso holístico genuino, pues no hay agregación de partes, sino una nueva totalidad. *El niño es lo que aprende*. Al decir de OSHO, *cuando un niño juega, medita* (1999).

Hipotetizamos que la propensión a aprender y a enseñar común a todos los seres humanos, aunque inhibida en los mayores, se orienta gracias al *sentido común*, frecuentemente definido como el menos común de los sentidos. No creemos que el sentido común sea solo la expresión de estereotipos culturales, sino que representa *tendencias a ser* que cobran existencia según el derrotero que tome el fluir aleatorio de las diferentes influencias que afectan causal y casualmente un proceso dado.

Esta característica hace que muchos

“El control excesivo aniquila las emergencias imprevistas debilitando la propensión a aprender, pues los niños son obligados a seguir un derrotero y no a fluir como el agua desde la montaña, que cuando encuentra una represa busca alternativas”

rechacen el valor del sentido común porque aporta explicaciones contradictorias para un mismo fenómeno: “*No por madrugar amanece más temprano*” y “*A quien madruga Dios le ayuda*”. Estas dos afirmaciones aparecen como mutuamente excluyentes; sin embargo, dado que la lógica que rige al sentido común no es dicotómica, sino polivalente, borrosa, moviéndose entre los extremos polares, entre el sí o el no antagónico, fluctuando entre *el quizás sí o quizás no*, sin quedarse en ninguno mientras no se definan claramente las tendencias mayores. Por eso, a quien madruga le puede ir bien o lo puede ir mal, pues dependerá de cómo organiza el proceso y como deja que interactúen los diversos factores. No se trata de caer en la apatía del abúlico, sino en la de acompañar el proceso sin interferir con él, tal como FUKUOKA (1999) nos ha enseñado en relación al cultivo agrícola de acuerdo los principios de la filosofía Zen: no actuar, no intervenir.

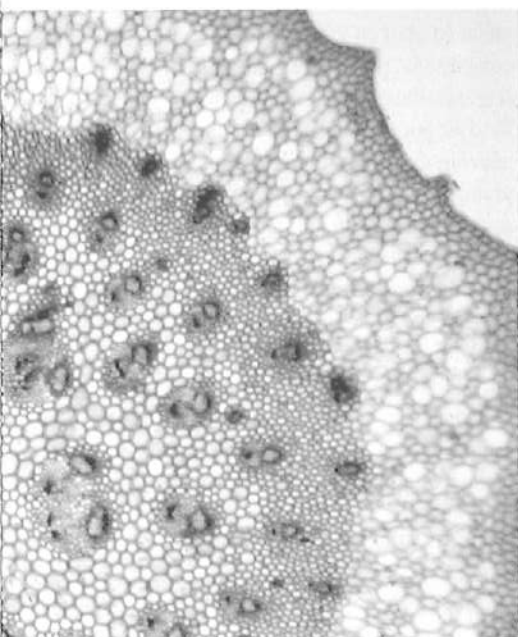
Como en todo, la aceptación de otros estilos personales o paradigmáticos es más fácil de afirmar, que de ejecutar, pues exige coherencia que debe expresarse a lo largo de todo el proceso, en especial durante la evaluación, que ya no podrá ser estandarizados ni menos dependiente de patrones discriminatorios de ningún tipo (etnia, clase social, etc.). También, deberán romperse criterios que han devenido axiomáticos, tal como el promedio de notas para calcular la calificación de aprobación. Hoy da lo mismo en la escala chilena de 1 a 7, donde el 4 es la mínima para aprobar, si las calificaciones han sido: 2, 3, 4, 5, 6 ó si son 6, 5, 4, 3, 2. En ambas situaciones, la nota final es un 4, a pesar del hecho evidente que en el primer caso hubo progreso sostenido, mientras que en el segundo el retroceso salta a la vista. Si bien, siempre se plantea que la evaluación debe considerar al estudiante, la práctica

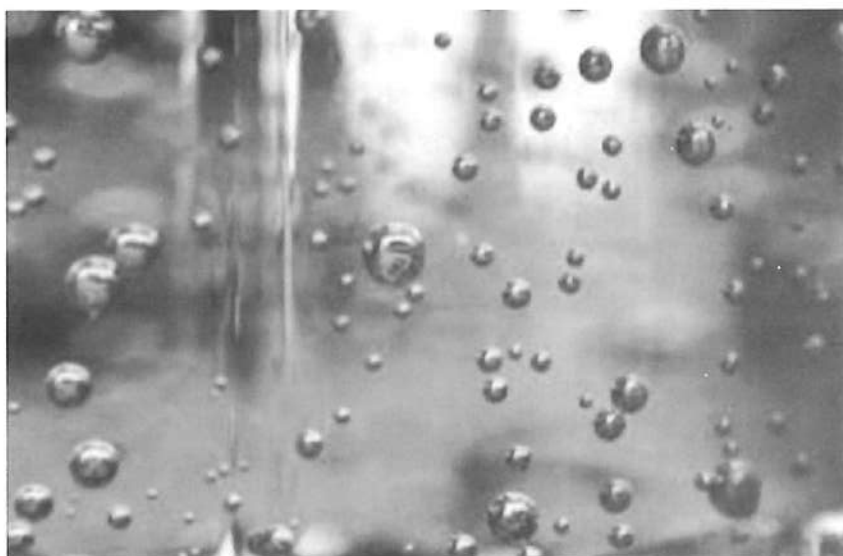
muestra que se centra en el *enseñante*, antes que en el *aprendiente* (GUTIÉRREZ, 2007)

7. Invisibilidad de lo buenos profesores.

Valoramos la intención estratégica del gobierno chileno de reconocer socialmente a los buenos y buenas profesoras (www.mineduc.cl), otorgándoles un premio y asignación económica; sin embargo, la medida que ha pretendido superar el menosprecio social y profesional del maestro, no se proyecta en todos los ámbitos de la vida social, política y profesional. Por ejemplo, el rol de colaboradores de sus colegas no ha llegado a tener significación social, profesional ni gremial. Cuando el país se encontró abocado a analizar y proponer reformas a la reforma escolar en curso (MAYOR, 2006), se nombró una comisión masiva de actores sociales, entre ellos algunos profesores, pero no por su condición de educadores, sino por su participación gremial. No hubo profesor o profesora que fuera llamado a participar por poseer la Asignación de Excelencia Profesional (AEP) a la Red de Maestros.

El rechazo de la escuela al cambio es el rechazo a la labor de los buenos profesores y profesoras. Esto nos parece absurdo y por ello lo rechazamos. No podemos creer que la escuela oficial, acompañada de tantos discursos estimulantes sobre lo que se hará, de tanta inversión y esfuerzo real, no ficticio, realmente no pretenda conseguir esos logros. Podemos decir que no es la escuela, que son los profesores, etc., y podríamos estar de acuerdo porque es verdad que en muchos lugares existen profesores que no hacen nada por enseñar bien, sino que se dedican a violentar a sus alumnos. Empero, cuando esta situación se da aquí y allá, en lugares con buenas infraestructuras o malas, con mucha





inversión o poca, en una cultura o en otra, nos damos cuenta que es un asunto que tiene que ver con el paradigma escolar.

Referencias bibliográficas

- CALVO, C. (1994): Del mapa escolar al territorio educativo. En *Revista de Pedagogía*, Universidad Central de Venezuela.
- CALVO, C. (2004): Educació y propensió a aprendre i a ensenyar. En APARICIO, P. (Editor): *Ètica, complexitat i formació de persones adultes en una societat planetària*. Valencia, Edicions del CreC, pp. 71-93.
- CALVO, C. (2005b): Complejidad, caos y educación. En ARELLANO DUQUE, A. (Coord): *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona, Editorial Anthropos, pp: 115-136.
- CALVO, C. (2005c): Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 39, pp. 91-106
- CALVO, C. (2006): La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación. *Revista Universidad EAFIT*, vol. 42, N.º 143: 32-40.
- CALVO, C. (2006b): El fluir de los procesos en la educación y la naturaleza. *Revista Temas de Educación*. (En prensa)
- CALVO, C. (2006c): La influencia sutil como germen educacional copernicano. *Revista de Educación Física y Deportes* (24-2), pp.: 81-110)
- CALVO, C. 2000): Complejidad, caos y educación informal. *Revista de Ciencias de la Educación*, N.º190: 227-245.
- DALAI, L. (2006): *El Universo en un solo átomo*. Buenos Aires, Grijalbo.
- FUKUOKA M. (1999): *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. Valencia, Terapión.
- GLEIK, J. (1988): *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona, Seix Barral.
- GUTIÉRREZ, E. (2007): *De una sociedad de enseñantes a una de aprendientes* (borrador). Costa Rica
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2003): *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, España.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2006): Callejones aporéticos de la escuela: una salida desde la comprensión de las trayectorias vitales de los "buenos profesores". *Revista de Investigaciones en Educación*. Vol. XI, N.º 1.
- OSHO. (1999): *El libro del niño*. Barcelona, Editorial Debate.
- ROBERTS, R. (1992): *Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid, Alianza Editorial
- ROSENFELD, G. (1983): *Shut Those Thick Lips: A Study of Slum School Failure*. New York Holt, Rinehart And Winston 1971.

CHAOTIC COMPLEXITIES
EMERGENT AND AUTOORGANIZED IN
THE FORMATION OF THE AWKWARD
TEACHER

Abstract

It is said that the "school" is resistant to changes due to paradigmatic reasons and not due to grammatical ones. It is urgent to move away from "school" in order to recover the educational abilities and to strengthen the tendency to learn. The "school" order, away from education, becomes necrophiliac because it makes increasing and self organized complexities more difficult. Good teachers are like fresh air for the for the process of stopping the professionalization of the educational work. Good teachers are a clear example of the possibility of improving the learning process inside the current "school model". However, their impact in schools is not enough to put into practice the necessary changes to stop the profesionalization of school.

Key words: School, stopping of the schooling process, complexity, education, self organization, teachers' training

LES COMPLEXITÉS CHAOTIQUES
ÉMERGENTES ET AUTO-ORGANISÉES
ET LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT
ENGAGÉ

Résumé

On peut dire que si l'école résiste aux changements, c'est plutôt pour des raisons paradigmatiques que programmatiques. C'est en ce sens qu'il s'avère urgent de la dé-scolariser, afin de récupérer la capacité éducative et de renforcer la «tendance à apprendre». L'ordre scolaire tend à tourner le dos à l'éducation, frisant même la nécrophilie en obérant l'émergence de certaines complexités progressives et auto-organisées. Les «bons professeurs» sont une bouffée d'air pur au sein de cette atmosphère de déprofessionnalisation croissante de la pratique éducative — qui n'est d'ailleurs pas l'apanage du milieu scolaire. Ils montrent de plus, et par l'exemple, qu'il est possible d'améliorer significativement l'apprentissage des élèves à l'intérieur du modèle scolaire actuel. Toutefois, leur portée de leur action vis-à-vis de l'école, tout significative qu'elle soit, reste impuissante à déclencher le changement paradigmatique indispensable à la dé-scolarisation de l'école.

Mots-clés: École, dé-scolarisation, complexité, éducation, autoorganisation, formation de l'enseignant.

SABERES PEDAGÓGICOS: FRAGILIDAD, CIRCUNSTANCIAS Y MOTIVOS

Este artículo forma parte de la tesis de grado, "Construcción de saberes pedagógicos de educadoras de párvulos de la ciudad de la Serena", que se realiza para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, con mención en Administración Educacional de la Universidad de la Serena.

Corresponde a una investigación interpretativa de educadoras de párvulos que a través de su historia de vida narran el curso vital de los acontecimientos que fundan el ser educador de párvulos, construyendo un saber que se cristaliza en la trama de relaciones que se tejen en contextos diversos. Constituye un aporte para la historia de la pedagogía y la conquista del saber pedagógico como práctica y como saber de sí misma.

Ofrece un camino de indagación en varios sentidos porque recupera el saber de las educadoras a través de sus prácticas discursivas, lo que en cada una, se desvela como un acontecimiento ético, pedagógico, político porque no está ajeno de sabor, temor e incertidumbre, por lo mismo en su acontecer histórico y situado se autoorganiza, reconstruyendo la cultura.

Palabras clave: Saberes pedagógicos, profesionalidad docente, educación infantil, historias de vida, cultura profesional

Clara Tirado Soto¹

1. Saberes pedagógicos: para comenzar

Existe en la pedagogía límites difusos sobre qué entender acerca del saber pedagógico y su construcción; se señala que su significado alude al conocimiento profesional docente, el que es configurado en la trayectoria de su formación inicial y permanente. También a una serie de conocimientos y experiencias complejas de distinta naturaleza, conocimiento práctico, especializado, oral, reflexivo y situado. Otros, lo comprenden como la relación entre discurso y práctica pedagógica (ZULUAGA, 2002), y desde la perspectiva de la complejidad como la respuesta a una pregunta que el educador se ha formulado.

La propuesta es considerar que se construyen saberes pedagógicos en la medida en que conocemos la historia de las prácticas pedagógicas cuando se relaciona la acción con el relato de ellas, pues la acción y su discurso, nos va dando señales de una identidad conformada de un cúmulo de experiencias, vivencias, relatos que forman parte de la historia de la propia vida y sus trayectorias; es allí donde confluye la subjetividad, el quién soy, el sujeto y no el qué soy, propio de la sociedad de la fabricación, de lo predecible, de la figura del

funcionario que repite sin hacer eco de su saber hacer.

Esta mirada acerca del saber pedagógico surge porque "el *quehacer docente en el aula, tiene implicaciones éticas, políticas, epistemológicas, para la profesionalidad docente que se desconocen por ser infravaloradas*" (LÓPEZ DE MATORANA, 2003), se refiere a un conjunto de saberes que los docentes han configurado, integrado por múltiples conocimientos y prácticas que operan como criterios o guías para la acción (SALGUEIRO, 1998), con disímiles modos y maneras de realizarse.

En la implementación de la reforma de la Educación parvularia en Chile, las docentes más que cuestionar por qué deben cambiar las prácticas y sus concepciones; interesa que se respondan sobre el hecho de la permanencia o conservación de ciertas formas de pensamiento sobre el hacer (práctica), y el decir (discurso) de la práctica pedagógica en el contexto de reforma curricular.

Una mirada crítica de esto, radica en develar los modos concretos y específicos en que el discurso institucional de la reforma enfatiza el rol técnico de la acción docente a través de una racionalizada planificación en los diferentes niveles que sin mediar el diálogo reflexivo acerca del

proyecto cultural social y político que sustenta dichas propuestas, el rol docente deja de lado lo que es propio en la construcción del saber pedagógico el estilo personal y la acción ética como propio de la actividad humana.

Junto a lo anterior se desvincula el saber que sustenta la práctica docente en el aula, como una acción capaz de generar "cultura intelectual" (GIMENO, 1999) emergiendo de forma paralela al *quehacer docente cotidiano* (SALGUEIRO, 1998:17) integrado por el conjunto de prácticas,



1. Académica tiempo parcial del Departamento de Educación de la Universidad de la Serena, Chile. C/ Amunátegui, 851. La Serena, Chile. Telf.: (56) (51) 204478. E-mail: clatiradosoto@gmail.com

“Se construyen saberes pedagógicos en la medida en que conocemos la historia de las prácticas pedagógicas cuando se relaciona la acción con el relato de ellas, pues la acción y su discurso, nos va dando señales de una identidad conformada de un cúmulo de experiencias, vivencias, relatos que forman parte de la historia de la propia vida y sus trayectorias”

expectativas y entendimiento ordinario que se realiza cotidianamente; algunas de estas configuraciones constituyen presuposiciones de sentido común que habitualmente se utilizan no solamente para organizar y dirigir el trabajo, sino que finalmente para evaluarlo cómo de éxito o fracaso.

Estos saberes históricamente construidos (SALGUEIRO, 1998:19) se constituyen sobre la articulación de un red de conocimientos pertenecientes a una racionalidad de época que articula lo escolar e institucional y lo educativo, entendida como la norma social convenida construyendo una concepción de lo real como socialmente aceptada (UGAS, 1999:194)

Los saberes aluden a conocimientos que no explican cómo se constituye en el sujeto que aprende la experiencia de saber en relación así mismo, y en relación a los demás, impidiendo el proceso de re-elaboración o de re-construcción cultural que los sujetos estamos llamados a desarrollar

cómo docentes responsables y éticos (GIMENO SACRISTÁN, 1992:14).

“La profesionalidad del docente antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que sentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar qué conviene hacer; qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias” (GIMENO SACRISTÁN, 1992:14).

Una consecuencia de esta convicción cómo saber ilustrado, crítico y ético se refiere a la posibilidad que el saber pedagógico permita re-construir un eje articulador del currículo para la formación en cualquier nivel educativo, determinando una base de conocimientos profesionales donde se funden otros saberes de tal manera que configure una entidad epistemológica propia.

Re-pensar la pedagogía, es darle nuevas reglas al juego, es construir nuevas maneras y modos de explicar o interpretar lo real donde la causalidad lineal del pensamiento único no devenga en la relación *“si se enseña, se aprende”*, bajo el supuesto el que aprende un contenido escolar modifica su conducta, induciendo a reproducir un sistema de representaciones, justificado por un saber a priori, donde el saber pedagógico tiene contenidos predeterminados para alcanzar un logro-producto: la formación integral de párvulo; esto es determinante si se reflexiona que en este proceso se constituye el ser del párvulo cómo sujeto sensible que tiene procesos de desarrollo diversos.

2. Implicancias para la formación profesional

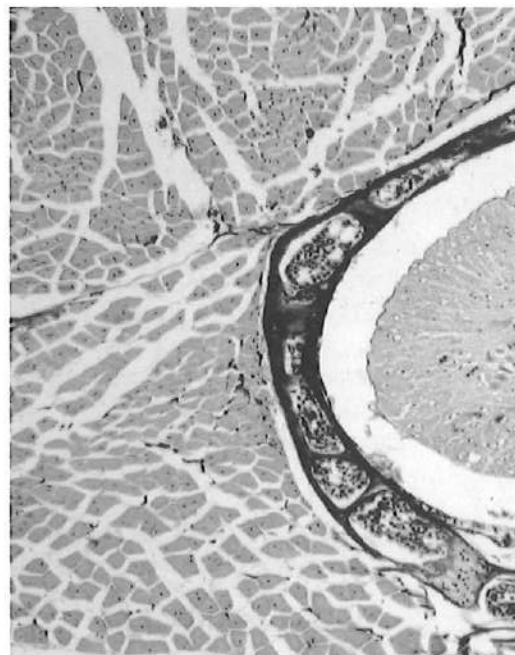
En la construcción de la experiencia de uno mismo, a través de la educación como socialización, la persona, se ve forzada a recibir un contenido que lo constituye como sujeto pedagógico en la práctica de la escolarización, viéndose delimitado en el tiempo y en el espacio, permeándolo socialmente para una adquisición de saberes preestablecidos.

Esto es relevante para la educación de las personas y en especial para la formación profesional de las educadoras de párvulos pues cómo señala María Da Costa, el cambio y la transformación del conocimiento sobre la infancia como práctica discursiva ha dado paso a la creación de

programas de formación inicial donde han concentrado su atención en las determinantes sociales y culturales que enmarcan las vidas de niños y niñas, utilizando el discurso, la narrativa, la etnografía crítica, la investigación acción participativa, entre otros, como metodología para estudiar la infancia, especialmente en aquellos niños y niñas considerados como los *“perdedores”* del proceso de globalización.

La cultura privilegia el instante y la reproducción de estereotipos conforma híbridos culturales. Para las generaciones precedentes significa una pérdida de principios con los cuáles les enseñaron a pensar-se, para los jóvenes de hoy es simplemente su cotidianidad.

En la formación inicial y continua es necesario considerar la relación dialéctica entre saberes e ignorancias que emerge de la vivencia renovada de las necesidades humanas de las educadoras en sus trayectorias vitales, implica confrontar de forma simultánea sus sueños y frustraciones; trabajos y juegos; razonamientos y delirios; saberes prácticos utilitarios y sus saberes poéticos, míticos, consumistas (MORIN, 2000:70). Desde una perspectiva profesional, *“hoy los docentes deben estar preparados para enseñar lo que no saben y nadie les enseñó, por tal razón el nuevo rol docente implica la capacidad para identificar lo que no se sabe, aceptar que no se sabe, saber buscar y ayudar al alumno a buscar lo que necesita saber”* (MAYORGA, 2005:45).



Para lo anterior, se requiere articular y organizar mejor los saberes que se derivan de la práctica docente identificando sus problemas de manera integrada, global, multidimensional, de tal manera de no eclipsar la complejidad del ser humano como ser biológico, psíquico, cultural, afectivo, racional capaz de construir conocimientos pertinentes (MORIN, 2000).

La posibilidad alternativa es entender que aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber; la transición vivida de uno a otro en la que surgen posturas, tensiones, dilemas, opciones éticas respecto a lo que emerge día a día. Hoy los maestros tienen que enseñar lo que no aprendieron, aprender lo que no les enseñaron e informar lo que no estudiaron; hoy se valora la reflexión e interpretación respecto al uso y significatividad del proceso escolar.

Este aspecto puede ejercer influencia en las opiniones que las educadoras de párvulos han elaborado sobre su desempeño profesional y en el tipo de cuestionamientos y preguntas que se formulan sobre la enseñanza y aprendizaje. En una investigación realizada en Argentina, se señala, que la no discusión de las prácticas impide la transformación del pensamiento de las educadoras, que constituye uno de los elementos cruciales para una percepción crítica, puesto que las educadoras habitualmente no consideran, ni se cuestionan las implicancias del acto de enseñar.

En la investigación citada por MARTÍ-

NEZ y SENA (2003:11); se señala que se dan por supuestas las asunciones que se adoptan para interpretar las actuaciones pedagógicas, especialmente en aquellas situaciones de sentido común, aquellas acciones que forman parte de la densidad cotidiana de la vida en el aula y que en una investigación pueden tomarse como datos centrales para comprender el significado latente de lo que se hace diariamente en la escuela.

Desde una perspectiva pedagógica, otra dimensión que asumen los supuestos asumidos acríticamente, es el modo cómo se seleccionan y priorizan los ámbitos de experiencias de aprendizaje que se le ofrecen a niños y niñas, hay implicancias éticas en esta "selección cultural" ya que "las cuestiones educativas son cuestiones morales" (APPLE, 1986:11), implican una selección que se relaciona con el modo cómo se organizan y entendemos una situación educativa, un fenómeno, una experiencia educativa, esto es relevante por las influencias que los educadores tienen en los niños, junto a las interpretaciones de los contextos donde se sitúan las prácticas pedagógicas.

Desde el año 2004, el Ministerio de Educación de Chile, se ha interesa por la evaluación del desempeño docente con el propósito de cautelar la calidad de los profesionales, por tal razón es que desde la perspectiva de la profesionalidad otorgada (LÓPEZ DE MATURANA, 2003), interesa conocer hasta que punto la autoevaluación constituye un procedimiento para favorecer el pensamiento crítico de las educadoras al dar cuenta de las prácticas pedagógicas de calidad de acuerdo a parámetros establecidos desde instituciones formales (LÓPEZ DE MATURANA, 2003), el cuerpo de valores (implicaciones éticas) que sustentan sus reflexiones y prácticas, cómo interpretan su participación en este proceso, que tensiones emergen, en que medida las interpela en el ejercicio del rol docente.

Para APPLE (1987:169), tener pensamiento crítico significa examinar los valores y principios subyacentes en las categorías de evaluación para analizar en función a que o quienes, se puede señalar que algo o alguien tiene un buen desempeño, destacado o sobresaliente.

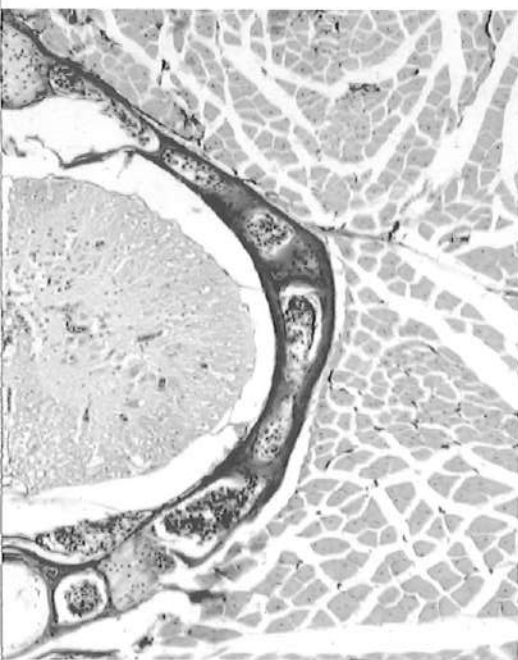
Estas categorías valorativas implican que hemos asumido a priori ciertas asunciones que se hallan implicadas en un

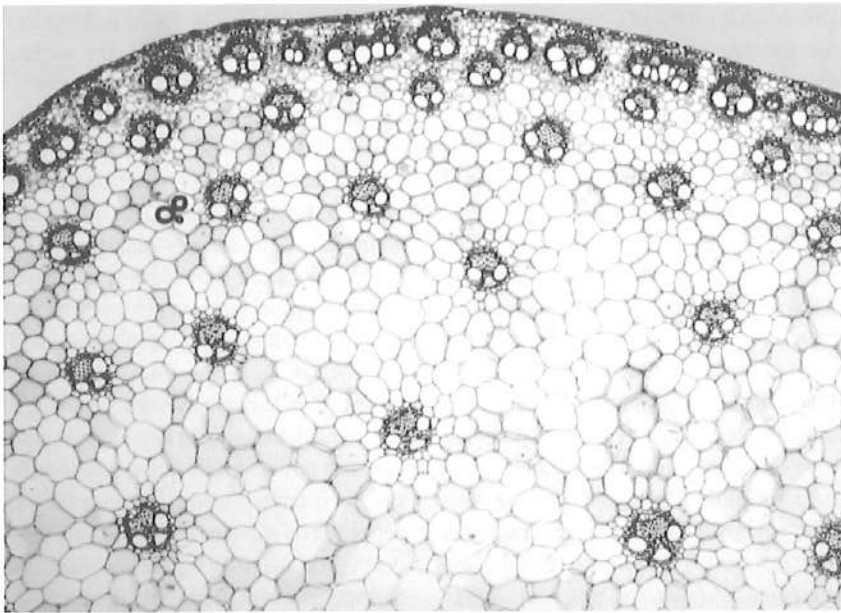
proceso de valoración social legitimado y aceptado como natural, por lo que incluso se puede correr el riesgo de ser acrítico sobre este proceso de autoevaluación del desempeño profesional.

Por la complejidad recién planteada, es necesario indagar cómo las educadoras han construido estos saberes múltiples en su doble implicación entre saberes e ignorancias y que papel juega en la trayectoria vital la reflexión crítica, como un saber de entendimiento que les permite encontrar el sentido crítico de lo que hacen desde la biografía personal. Las implicaciones de ello radican en la posibilidad de que estas educadoras de párvulos puedan reconstruir una pedagogía de párvulos que se abra a nuevos desafíos de una pedagogía más potenciadora, esperanzadora, y humanizadora.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid. Ediciones Akal.
- BARCENA, M; JOAN, C. (2000): *La Educación como Acontecimiento Ético. (Natalidad, Narración y Hospitalidad)*. Barcelona. Paidós Ibérica S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-CHILE. (2005): *Construcción de Saberes Pedagógicos desde la Implementación de la Reforma de Educación Parvularia*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. I. (1999): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- MARTÍNEZ, G.; SENA, C. (2003): *Las Rutinas como acciones rituales en la vida cotidiana escolar*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- MORIN, E. (2000): *Los Siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- BAQUERO, R. (2006): *La Educabilidad como problema político. Una mirada desde los enfoques socioculturales*. Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- DA COSTA, M. (2005). Ponencia: *Los Desafíos de la formación docente para un educación Infantil del siglo XXI. Post estructuralismo, Globalización y sus implicancias para la educación de la primera Infancia*. Santiago. Mineduc. (Documento sin publicar)
- UGAS, G. (1999): El Fin de la Educación cómo materrelato ¿Discutir la Pedagogía cómo ciencia es hoy un falso dilema? en *Geo Enseñanza*, Vol. 4, n. 1. pp.191-203.





LÓPEZ DE MATURANA, S. (2003): *Construcción sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Valencia. Universitat de Valencia.

SALGUEIRO, A. M. (1998): *Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona. Editorial Octaedro.

PEDAGOGIC SABERES, FRAGILITY, CIRCUMSTANCES AND MOTIVES

Abstract

This article is part of a degree thesis, *Construction of pedagogical knowledges of infant teachers from the city of La Serena*, which is carried out to apply for a Master of Science in Education (MSED) in Educational Administration degree from the University of La Serena.

It belongs to an interpretative research conducted by infant teachers. By using their own life experience, they narrate the life course of the events that serves as basis of being an infant teacher. They construct a knowledge that crystallizes through the ties of relationships weaved in different contexts. It represents a contribution to the history of pedagogy and to the achievement of pedagogical knowledge either as practice and knowledge of itself.

It offers a several-way inquiry because it recovers infant teacher's knowledge through their discursive practices, what reveal itself in each one as an ethical, peda-

gogical and political experience, since it is full of knowledge, fears, and uncertainty. That is why it organizes itself in a historical and located fact, reconstructing the culture.

Key words: *Pedagogical knowledge, teaching professionalism, nursery school education, life histories, professional culture*

SAVOIRS PÉDAGOGIQUES: FRAGILITÉ, CIRCUMSTANCES ET MOTIFS

Résumé

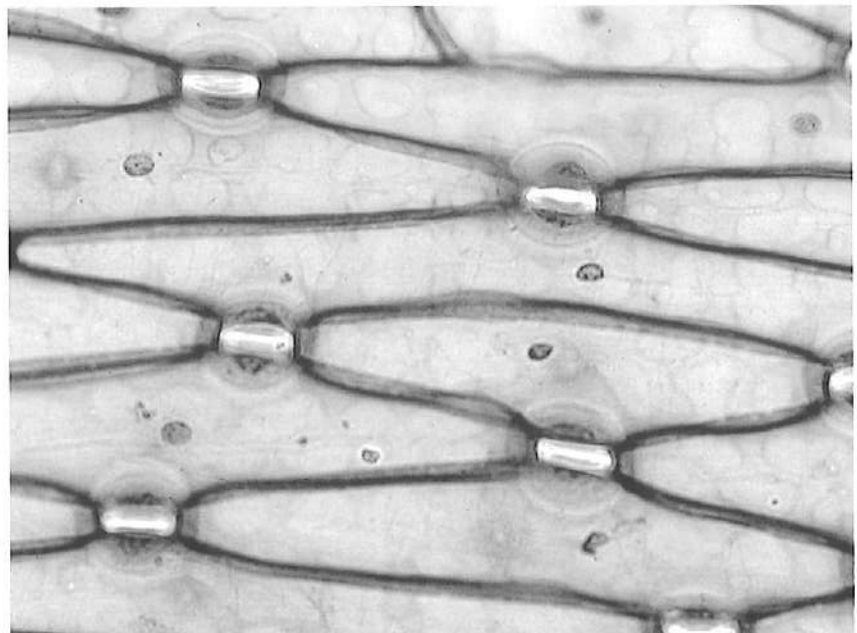
Cette article fait partie de notre mémoi-

re de fin d'études intitulée: «*Construction des savoirs pédagogiques des éducatrices en École maternelle de la ville de La Serena*»; la présentation de ce mémoire a pour objet l'obtention ultérieure du diplôme de troisième cycle «*Magíster en Ciencias de la Educación*», spécialisation «*Administración de l'Education*» de l'Université de La Serena. (Chili)

Il correspond à une recherche interprétative des éducatrices en maternelle lesquelles, à travers leurs «histoires de vie», relatent le cours vital des événements qui leur servent de base en tant qu'enseignantes. On assiste à la cristallisation d'un savoir sur la trame de relations qui se construit dans divers contextes. Cette cristallisation est une contribution à l'histoire de la pédagogie et de la conquête du savoir pédagogique, en tant que pratique et en tant que savoir sur elle-même.

Nous proposons une voie, ou plutôt un carrefour de recherche: récupération du savoir des éducatrices à travers leur pratique discursive, mise en valeur de ce qui, chez chacune d'elles, se dévoile en tant qu'évènement éthique, pédagogique et politique. Parce que ce savoir n'est pas exempt d'impressions, de craintes et d'incertitudes, il s'auto-organise en reconstruisant la culture tout au long de son devenir historique.

Mots-clés: *Savoirs pédagogiques, professionnalisme enseignant, éducation maternelle, histoires de vie, culture professionnelle.*



HACIA UN MODELO CONSTRUCTIVISTA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO FORMAR AL "BUEN PROFESOR"?

El siguiente artículo es el resultado de un intento de sistematizar las reflexiones, inquietudes, contradicciones, experiencias, que son parte de un proceso vivido como tutora de práctica pedagógica, sobretudo como tutora de práctica profesional. Este proceso reflexivo y de mirada autocrítica de las prácticas pedagógicas, se ha visto sustentado teóricamente por los aportes de los estudios y conferencias de la Dra. Lily Orland-Barak, los cuales, junto a mi propia experiencia como tutora, han dado pie a cuestionarnos sobre el lineamiento de las Prácticas Pedagógicas de la Escuela de Educación General Básica de la Universidad Central de Chile.

El proceso de este análisis ha nacido desde la praxis, es decir, desde lo emergente, tratando de dilucidar los fundamentos teóricos que explican o dan base para explicar los dilemas que se producen con nuestros estudiantes en su experiencia en las escuelas, como parte del programa de los distintos Núcleos de Práctica. También han servido de base las reflexiones y análisis que a partir de situaciones emergentes y tomando en cuenta toda la experiencia compartida en los dos seminarios que la Dra. Lily Orland-Barak ha dictado en nuestra Facultad se han producido en nuestro equipo de Escuela de Educación General Básica.

Palabras clave: *Prácticas pedagógicas, prácticas profesionales, educación básica.*

Claudia Maldonado Gómez¹

1. Comenzar con algunas interrogantes...
¿Qué constituye una "buena experiencia" de práctica pedagógica?

Comienzo con este cuestionamiento porque, al parecer, una buena experiencia para nuestros estudiantes sólo debiera reportarles, valga la redundancia, buenas experiencias, es decir, son valorados como negativos los conflictos, los problemas, los dilemas, los malos ratos, en fin, todo lo **emergente** que sabemos constituye parte de la experiencia cotidiana de un profesor, y que es lo que en definitiva les brindará mejores aprendizajes. *"La experiencia del aula automáticamente provee del aprendizaje más apropiado... más experiencia es mejor experiencia."*² Y podríamos agregar que esa mejor experiencia nos hace ser mejores profesores.

Entonces, ¿qué esperan nuestros estudiantes de su práctica profesional permanente? ¿Cómo es el rol de buen profesor

que están construyendo?

Esto hace pensar que quizás no estamos trabajando en el sentido de preponderar un real significado de lo que es **ser profesor de Educación General Básica**, un profesional que, sin duda, se preocupa por lograr el mejor aprendizaje de sus alumnos y alumnas de los distintos aprendizajes, contenidos y objetivos del plan curricular correspondiente, pero que la mayoría de las veces debe preocuparse **en mayor medida, o cuando menos al mismo tiempo, de todas las situaciones emergentes** que le depara el estar a cargo de un grupo de niños y niñas de diferentes realidades, tanto socioculturales, económicas, afectivas, de necesidades educativas especiales, etc. Este aspecto del quehacer diario del profesorado parece estar dejado de lado en la formación de nuestros estudiantes, esperando que lo desarrollen por su cuenta o que sea algo que *'aprenderán con la práctica'*. A mi parecer, y tomando en cuenta las reflexiones de nuestro equipo,

debemos, como formadores de profesores, responsabilizarnos y hacernos cargo de esto, buscar la forma de **profesionalizar** este aspecto del perfil que identifica a un buen profesor, pero que parece ser mirado como algo *'anexo'*, sólo casuístico dentro de su desempeño. ¿Es parte de la visión de *'apóstol'* del profesor? Pienso que sí, pero que justamente ahí hay que hacer un cambio de concepción, en cuanto a mirar este aspecto como parte del desarrollo profesional, y, por ende, profesionalizarlo, con todo lo que esto implica.

Esto a su vez, conlleva a reflexionar sobre las **habilidades** que debemos trabajar a lo largo de la carrera con nuestros estudiantes para que en sus experiencias progresivas de práctica profesional sean capaces de ser realmente *reflexivos en la acción* (Fundamento Teórico de nuestro plan de estudio) y capaces de plantearse y solucionar dilemas que le permitirán **hacer teoría emergente** y *aprender más realmente desde la praxis* (Fundamento de

1. Coordinadora de Prácticas Intermedias. Escuela de Educación General Básica. Universidad Central de Chile. Campus Vicente Kovacevic II, Santa Isabel 1278. Santiago de Chile. Telf.: (56-2) 5826737. E-mail: cmaldonado@ucentral.cl

2. DUNNE & HARVARD, 1993 (citado en ponencia de la Dra. L. ORLAND-BARAK, I Seminario de Prácticas Pedagógicas, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, 2002)

nuestro plan de estudios y lineamientos de las prácticas de nuestra carrera). En este aspecto, se está trabajando en nuestra escuela el dilucidar cuáles debieran ser esas habilidades, las cuales hasta ahora hemos clasificado en tres áreas: habilidades sociales, personales y profesionales. (Conclusión de nuestro Consejo de Escuela de julio de 2003)

En una breve reseña histórica de las características de los profesores a lo largo de la historia, en la década de los '90 comienza a primar **el contexto de la enseñanza**:

- La cultura de la enseñanza
- Efectos del sistema
- Dimensión moral de la enseñanza: como una **práctica reflexiva en contexto**
- Enseñanza orientada a manejar **dilemas**
- El colegio como organización
- El aprendizaje como actividad social

Tomar conciencia de esto, me hace pensar que estamos sumamente atrasados en el enfoque de nuestras prácticas, puesto que a pesar de que se realizan trabajos de conocimiento de la realidad del grupo curso, escuela y comunidad en las que corresponde realizar su práctica perdemos de vista luego casi todo ese conocimiento, no lo profundizamos y además les pedimos realizar tareas a todos por igual, olvidando justamente el peso del contexto de cada escuela, de cada curso, de cada profesor guía, de cada situación emergente, perdiendo de vista la práctica reflexiva en contexto.

El enfoque, al estar puesto "*en las tareas*" de la práctica (todo lo que se exige como actividad predeterminada), hace perder de vista el rol del profesor básico como **estratega** (otro consenso al cual se llegó en el Consejo de Escuela de julio de este año) más que de "*cumplidor*" de deberes.

Complemento esta reflexión con la exposición de los paradigmas que revelan el enfoque de la formación de profesores: La educación de profesores: ¿dirigida a qué?³

Los cinco paradigmas:

- El buen empleado
- El buen profesor junior
- La persona que opera en forma efectiva
- El innovador
- El profesional reflexivo

¿En cuál estamos pensando al formar a nuestros estudiantes en su práctica? Siendo coherentes con los fundamentos teóricos del Plan de estudios de nuestra Facultad, deberíamos siempre estar propendiendo a formar al profesional reflexivo, pero a veces los sobrecargamos de tantas exigencias y tareas preestablecidas (sin tomar en cuenta el contexto emergente que le pueda tocar experimentar), que, al menos a mi parecer, más los enmarcamos en "*operar en forma efectiva*", o ser un "*buen empleado*".

2. El buen profesor como profesional reflexivo

Pero, ¿qué significa ser un **profesional reflexivo**? Obviamente, utilizar la

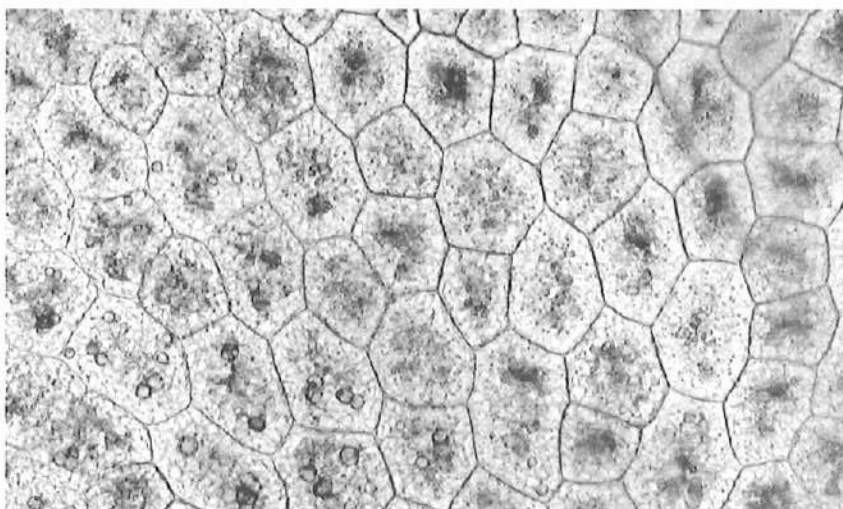
reflexión en acción como una práctica cotidiana dentro de su quehacer pedagógico, y esto implica concebir al profesional como un **investigador de su práctica**. Nuevamente me cuestiono... ¿cuánto investigan en su práctica nuestros estudiantes? ¿Cómo es esa investigación? ¿Proponemos una metodología para que lo realicen? Mi respuesta es sí, hacen una investigación, un '*Estudio de caso*', que forma parte de las tareas de algunas de las prácticas, pero este estudio está enmarcado en un esquema un tanto rígido y que se toma como 'un trabajo más', que todos deben hacer en un momento y tiempo determinado.

¿Qué propone la teoría? Utilizar el "*Círculo Reflexivo*"⁵ como metodología de investigación en acción, el cual consta de las siguientes etapas:

- Identificación de un dilema⁶ práctico
- Identificar la situación ¿Qué sucede en el campo?
- Fundamentación: ¿Por qué es importante para mí investigarlo?
- ¿Qué podría hacer? ¿Cómo?
- ¿Cómo evaluaré mi plan? Reflexión en la acción

Asimismo, ser un profesional reflexivo implica, valga la redundancia, reflexionar continuamente. Seguramente lo hacemos y pedimos hacer a nuestros estudiantes, pero también es seguro que no lo hacemos sistemáticamente, es decir, siguiendo un programa de desarrollo consciente y explícito, y, seguramente, como muchas de otras competencias que exigimos a nuestros estudiantes, no lo trabajamos progresivamente, estableciendo un plan de desarrollo. Para complementar este aspecto, cabe exponer que hay cinco "*Niveles de Reflexión*"⁷

- 1° *Técnico-descriptivo*: ¿Qué pasó?
- 2° *Personal*: ¿Cómo la experiencia se contacta con experiencias previas?
- 3° *Integrativo-Conceptual*: ¿Caso de qué es?
- 4° *Deliberativo*: ¿Qué haré? ¿Qué problemas encontraré? ¿Qué haré de vuelta? ¿Qué no haré?
- 5° *Crítico*: ¿Qué implicaciones tiene en la organización socio-política?



3. Ponencia de la Dra. L. ORLAND-BARAK, I Seminario de Prácticas Pedagógicas, Universidad Central de Chile, Santiago, 2002.

4. ZEICHNER, 1983; JOYCE, 1975 (citados en ponencia de la Dra. L. ORLAND-BARAK, I Seminario de Prácticas Pedagógicas, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, 2002)

5. Ponencia de la Dra. L. ORLAND-BARAK, II Seminario de Prácticas Pedagógicas, Universidad Central de Chile, Santiago, 2003.

6. Cabe destacar la connotación de 'dilema' en sustitución de 'problema'; este último hace concebir una única solución, en cambio un dilema permite el planteamiento de dos o más alternativas de enfrentar la situación.

7. Ponencia de la Dra. L. ORLAND-BARAK, II Seminario de Prácticas Pedagógicas, Universidad Central de Chile, Santiago, 2003.

Me parece sumamente interesante este modelo de progresión de la reflexión en acción, ya que propone una estrategia de reflexión permanente y claramente ligada con la práctica, que además permitiría darnos cuenta de los niveles de logro de nuestros estudiantes al respecto. Cabe destacar que además claramente requiere desarrollar también procesos metacognitivos.

3. Contenidos de la Práctica

¿Cómo podemos entender mejor “*el rol de la experiencia práctica*” durante el proceso de formación de nuestros/as estudiantes?

Esta interrogante está muy relacionada con los objetivos de la Práctica, es decir, con plantearnos qué queremos lograr con el programa, cómo, cuál debiera ser el enfoque, cuáles los requerimientos, qué plan de acción tomaremos. Para esto, me parece relevante tomar en cuenta lo que la investigación aporta, sobre cuáles debieran ser los “Contenidos de la Práctica”⁸:

- Aprender un idioma profesional
- Tomar decisiones al instante
- Apropiarse del contexto
- Planear y aplicar
- Conocimiento de alumnos específicos
- Organización del contenido

La práctica docente como actividad basada en la **investigación del contexto**⁹ debiera propender a:

- Enfrentar dilemas además de soluciones.
- Identificar los aspectos visibles e invisibles de la práctica docente.
- La construcción de un repertorio de casos únicos.
- La práctica docente como diálogos de práctica.
- Valorar las culturas de aprendizaje

El tomar conciencia de estos elementos teóricos me hace pensar en cuál debiera ser entonces el enfoque fundamental de las Prácticas Pedagógicas como desarrollo programático, y, a mi parecer, el **enfoque constructivista** es el más coherente, ya que permite propender a que cada estudiante vaya construyendo su realidad de práctica en forma profesional, capacitándolo

lo justamente para enfrentar una realidad diversa, que se construye y transforma día a día, incluso momento a momento, y que debe ser abordada desde el contexto y transformada desde la investigación y reflexión en acción, para así permitir una real acción social, personal y profesional en ella.

¿Qué implica un Modelo Constructivista de Práctica Pedagógica? Implica considerar los siguientes Principios¹⁰:

- Conocimiento teórico-tentativo
- Con valor práctico para el docente
- Tensiones entre la teoría y la práctica
- Importancia del conocimiento disciplinar
- Estimula preguntas reflexivas
- Práctica basada en investigación del contexto
- Importancia a las suposiciones iniciales
- Evaluación formativa
- Textos basados en casos / incidentes críticos

Muchos de estos principios han sido puestos en práctica por la Dra. ORLAND-BARAK (2003) en el último seminario que dictó en nuestra universidad (estimular preguntas reflexivas, práctica basada en la investigación del contexto, textos basados en casos/incidentes críticos, tensiones entre la teoría y la práctica), tanto con profesores guías y tutores pedagógicos como con nuestros estudiantes, y han demostrado en la práctica lo distinto y enriquecedor que es para el desarrollo profesional (y personal). Algunos los hemos puesto en práctica también en otras instancias con nuestros estudiantes (talleres de práctica con enfoque más reflexivo desde los dilemas, nuevos estilos de diálogo que hemos intentado implementar con ellos/as) y en seminarios u otras instancias de reflexión colectiva. Los aportes han sido muy relevantes y nos han permitido constatar que un cambio de enfoque es necesario.

Me parece que todos los principios expuestos además permiten o requieren una mirada aún más macro de la práctica pedagógica, incluso desde los otros núcleos temáticos, sobretudo los disciplinares y didácticos, ya que plantean la evidente tensión que se produce entre la teoría y la práctica, la importancia del conocimiento disciplinar, como plantearse un conoci-

“Un profesional reflexivo utiliza la reflexión en acción como una práctica cotidiana dentro de su quehacer pedagógico, y esto implica concebir al profesional como un investigador de su práctica”

miento teórico-tentativo y qué implica esto, entre otros que de alguna manera hacen replantearse como escuela de formación de profesores cómo estamos colaborando a nuestros estudiantes a ‘*pararse*’ en su práctica profesional y formarse como un buen profesional. Sin duda en este aspecto queda aún mucho por reflexionar y analizar, sólo pretendo exponer algunos fundamentos del porqué me parece que el modelo constructivista es el que plantea la teoría que más responde a los cambios que se requiere.

Un modelo constructivista de educación docente propone¹¹:

- *Textos*: Diarios reflexivos, casos, incidentes críticos, ‘classroom discourse’
- *Proceso*: inductivo de práctica a teoría de la investigación en acción
- *Conversación*: con mentor experto, crítico, con colegas, preguntas reflexivas
- *Tareas*: presentaciones, portafolios, casos de integración de teoría y práctica a distintos niveles de reflexión
- *Productos*: emergentes
- *Evaluación*: formativa, sumativa, conjunta.

Como tutora pedagógica, en estos 8 años de experiencia en distintos niveles de formación en la práctica de estudiantes de educación general básica, no había encontrado un modelo que propusiera elementos tan interesantes y que considero, además, coherentes con el perfil de profesor que la

8. Dra. L. ORLAND-BARAK, ponencia “*Modelos Constructivistas de Prácticas Pedagógicas*”, Facultad de Educación, Universidad de Haifa, Israel

9. Dra. L. ORLAND-BARAK, ponencia “*Modelos Constructivistas de Prácticas Pedagógicas*”, Facultad de Educación, Universidad de Haifa, Israel

10. id.

11. Dra. L. ORLAND-BARAK, ponencia “*Modelos Constructivistas de Prácticas Pedagógicas*”, Facultad de Educación, Universidad de Haifa, Israel

“Deberíamos evaluar formativa y no sumativamente, de acuerdo al tipo de ayuda que requiere cada estudiante para que pueda completar la tarea en la mejor manera, estableciendo un rango de competencia, es decir, desde lo que el estudiante puede hacer sin ayuda hasta lo que puede hacer con ayuda”

Universidad Central ha declarado promover. Sólo por destacar algunos, las tareas propuestas, si bien incluyen seguramente algunas de las que se realizan actualmente, denotan claramente un tipo de trabajo distinto con el estudiante, con otro enfoque; asimismo los productos sugeridos, que es precisamente uno de los aspectos que ya estamos convencidos como equipo de cambiar: que los *‘productos’* de la práctica sean emergentes, que **cada estudiante se plantee un plan de acción individual**, que se definirá a partir del conocimiento del contexto cabal de su realidad (no sólo su curso asignado) y de la determinación o elección, trabajada en tríada, de las tareas de las cuales se hará cargo según las *‘necesidades específicas de esa realidad específica’* que le ha correspondido. Por supuesto que esto debe contemplar un plan de acción también emergente.

La evaluación que se realiza en las prácticas (sobretudo profesional), ¿es coherente con un enfoque constructivista de práctica?

Quisiera terminar esta primera parte del proceso de replanteamiento de los programas de las Prácticas Pedagógicas, analizando este aspecto, el de la evaluación. Aunque no hay un enfoque constructivista declarado de las prácticas pedagógicas, sí lo hay en el plan de estudios de esta facultad en cuanto a la evaluación y a comprenderla como parte sustancial del proceso de aprendizaje, instancia que debe propender a un aprendizaje significativo y que debe cumplir con una función retroalimentadora y metacognitiva del proceso de aprendizaje. Además está el propender a que la instancia de evaluación final o de promoción de los estudiantes en los distintos núcleos, sea realmente un reflejo de lo que ese estudiante ha logrado de las metas propuestas para

él.

Me hace mucha disonancia el que los estudiantes en su experiencia de prácticas, en ocasiones aprueben sabiendo las tutoras que hay aspectos fundamentales que no han logrado. Esto ocurre porque al tener las distintas instancias evaluativas distintas ponderaciones, los promedios permiten que teniendo aspectos no logrados, dé la calificación final como aprobada. Pero me parece que éste no es el aspecto más decisivo, sino el que se evalúe calificando con notas, ya que aunque uno en el proceso de la obtención de la nota utilice criterios formativos, procesuales y objetivos, en definitiva se debe traducir en una nota, lo cual hace adscribirse a una evaluación sumativa, la cual, no me parece la más pertinente. Por lo demás, ¿qué información nos da de un estudiante que en su práctica (aspecto fundamental del desempeño profesional en progresión) obtiene un 4,5? ¿O un 5,8? ¿En qué se diferencian? ¿Es “aceptable” que un estudiante obtenga un 4,7 en su núcleo de práctica? ¿Y si es la Práctica Profesional? ¿Con qué criterio o fundamento le vamos a decir que, por ejemplo, aunque tenga un 5,0 en su Práctica Profesional nos parece que no ha logrado algún aspecto fundamental? Y siendo quizás más responsables con nuestro rol de tutoras... ¿nos parece que debe recibir su título?

Es sabido que no podemos lograr que todos sean excelentes en todo, pero creo que sí podemos desear y exigir que en aspectos que nos parezcan mínimos, sea así. Sobretudo en lo referido a los núcleos de práctica, ya que es en éstos donde los estudiantes van creciendo en su desempeño profesional, en el cual quizás es “aceptable” que un estudiante no sea tan bueno para hacer clases de matemática, pero no nos quepa duda de que es un buen formador de habilidades cognitivas, o es un buen

motivador, o tiene habilidad para interesar a los alumnos en los temas, que no flaquea en propender a crear ambientes positivos de aprendizaje ... Esto implica definir claramente las habilidades, competencias, capacidades, etc., que deben demostrar los estudiantes en cada una de sus prácticas, estableciendo sin dudas *una progresión*.

Mi propuesta es que, al menos en los núcleos de práctica, a los estudiantes se le planteen metas, desafíos, en función de las habilidades, competencias, etc. que se pretende desarrollar, acorde a su propio plan de acción, que DEBE lograr en la medida requerida. Este logro se evidenciaría con criterios, los cuales no son promediables, por lo tanto, un estudiante no podrá aprobar su práctica si tiene alguno de los aspectos establecidos como meta o desafío para él sin lograr. Obviamente es un enfoque distinto, donde un alumno que apruebe con mucho esfuerzo tendrá el mismo *‘resultado’* de evaluación (todo logrado, por ejemplo) que uno que logre sin mayor esfuerzo lo propuesto. Sin duda será tema de debate, ya que hasta los docentes tenemos muy incorporado en nuestros métodos y apreciación de los aprendizajes la escala comparativa, donde nos gusta destacar al estudiante de 7,0 o más de 6,0; pero a mi parecer el objetivo no debe ser la nota, debe ser aprender, lograr los desafíos o metas propuestas. Además, ¿es tan relevante al egresar la nota promedio de la carrera? En ese momento especial seguramente sí, pero ¿después? En cambio sí es relevante el hecho de egresar, y de ser un **profesor básico formado en la Universidad Central de Chile**.

Sumado a esto la reflexión sobre los nuevos lineamientos que queremos dar a las prácticas, las habilidades que queremos enfatizar que nuestros estudiantes logren y sobretudo el tipo de trabajo que queremos hacer con ellos y ellas en práctica (planes de acción individuales de acuerdo a cada realidad emergente), hace más coherente, a mi parecer, una evaluación formativa, con criterios de logro (logro/no logro). Esto permitirá que cada estudiante deba preocuparse por lograr todos los aspectos establecidos en su plan de acción, ya que al haber algún aspecto no logrado, no puede aprobar la práctica respectiva. Esta forma de evaluar eliminará la posibilidad de *“manipular la nota”* de parte del estudiante, y será más acorde con un plan individual de

trabajo. Esos criterios de logro deberán ser trabajados por las tutoras, en el sentido de definir lo que se espera como mínimo que cada estudiante logre en cada aspecto de lo requerido como plan individual (plan de acción emergente de cada estudiante).

Me parece a la vez que si bien para algunos estudiantes puede ser muy estricto, y seguramente no lo podrán comprender dentro del paradigma en el cual todavía están insertos, los objetivos de la práctica requieren asegurar el trabajo de los estudiantes para el verdadero logro de éstos, al referirse al desempeño profesional en progresión.

Para terminar me gustaría también complementar mi propuesta con elementos de la teoría entregada en las distintas ponencias de la Dra. ORLAND-BARAK (2003) respecto a este tema.

La evaluación de la enseñanza debiera incluir diversos componentes¹²: Reflexivos, de desarrollo, Personal/ Profesional e Interpersonal-contextual.

Si hablamos además de una **evaluación dinámica**, "*debiéramos evaluar formativa y no sumativamente*", de acuerdo al tipo de ayuda que se necesita darle al estudiante para que pueda completar la tarea en la mejor manera (teoría de la Zona de Desarrollo Próximo), estableciendo un rango de competencia, es decir, desde lo que el estudiante puede hacer sin ayuda hasta lo que puede hacer con ayuda. El papel del experto es guiar al novicio de maneras congruentes con su nivel óptimo de desarrollo. El apoyo se baja gradualmente y la tarea se adapta para efectuarla en el más alto nivel del ZPD del estudiante"¹³.

Sin duda falta aún bastante por reflexionar y dilucidar, éste es sólo un comienzo que permitirá, espero, enfrentar algunos de los dilemas que las prácticas de nuestros estudiantes nos han reportado. Los aportes de la Dra. ORLAND-BARAK (2003) a este proceso de replantearnos los lineamientos programáticos de la Práctica Pedagógica han sido fundamentales y darán pie, sin duda, a la elaboración por parte del equipo de práctica de un mejor programa, que permita adaptarse a los cambios, es decir, que delimite pero no coarte, y que responda con más coherencia a un modelo constructivista de práctica.

Referencias bibliográficas

ORLAND-BARAK, L. (2003): Modelos Constructivistas de Prácticas Pedagógicas en II Seminario de Prácticas Pedagógicas. Santiago de Chile. Universidad Central de Chile.

TOWARD A MODELCONSTRUCTIVISTA OF PRACTICAL PEDAGOGIC: CÓMO TO FORM TO THE "GOOD TEACHER"?

Abstract

The following article is the result of an attempt of systematizing the reflections, anxieties, contradictions, experiences, that they are part of a process lived as pedagogic practice tutrix, overcoat as professional practice tutrix. This reflexive process and of self-criticism look of pedagogic practices, it has been seen sustained theoretically by the contributions of the studies and conferences of the Dra. Lily Orland-Barak, those which, near my own experience as tutrix, they have given foot to question us on the limit of Pedagogic Practices of the School of Basic General Education of the Central University of Chile.

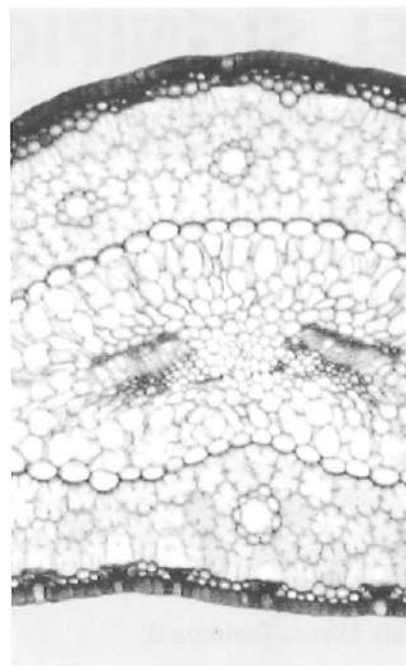
The process of this analysis has been born from practice, that is to say, from what is emerging, trying to explain the theoretical bases that explain or give base to explain the dilemmas that are produced with our students in their/its/your/his experience in the schools, as part of the program of different Practice Kernels. Also they have served as base the reflections and analysis that as of emerging situations and taking into account all the experience shared in the two seminars that the Dra. Lily Orland-Barak it has dictated in our Faculty have been produced in our equipment of Education School General Basic.

Key words: Pedagogic practices, professional practices, basic education

VERS UN MODÈLE CONSTRUCTIVISTE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE: COMMENT FORMER LE «BON PROFESSEUR»?

Résumé

L'article suivant est le résultat d'une tentative de systématisation des réflexions,



inquiétudes, contradictions et expériences qui font partie d'un processus vécu de tutorat de la pratique pédagogique, et notamment depuis le tutorat de la pratique professionnelle. Ce processus de réflexion et ce regard autocritique sur les pratiques pédagogiques ont un fondement théorique: les contributions, sous forme d'études et de conférences, de la Dr Lily Orland-Barak. Ces contributions, ainsi que ma propre expérience du tutorat, m'ont amenée à m'interroger sur le profil des «Pratiques pédagogiques de l'enseignement primaire» de l'Université Centrale du Chili.

Cette procédure d'analyse part de la pratique, donc depuis l'émergence. Elle vise à élucider les fondements théoriques expliquant ou susceptibles d'expliquer les dilemmes auxquels sont confrontés nos étudiants dans leur expérience de l'école, dans le cadre du programme des différents «Noyaux de Pratique». Ont également été mises à contribution les réflexions et les analyses formulées à partir des situations émergentes, sans oublier toute l'expérience partagée, au cours des deux séminaires dirigés par la Dr Lily Orland-Barak dans notre Faculté, par notre équipe d'enseignement primaire.

Mots-clés: Pratiques pédagogiques, pratiques professionnelles, enseignement primaire.

12. Ponencia de la Dra. L. ORLAND-BARAK, I Seminario de Prácticas Pedagógicas, Universidad Central de Chile, Santiago, 2002.

13. Id.

EL SIGNIFICADO DE LA VIDA Y LA PEDAGOGÍA

Rito tiene en el diccionario como sinónima la palabra hábito, entendido éste como 'el orden establecido para las ceremonias de una religión'; sin embargo no lo queremos rescatar en su aspecto formal, litúrgico, sino en una dimensión más ontológica.

En nuestra idea de acercar el rito a la educación estudiamos la actitud ritual del niño en experiencias guiadas en el aula y en la vida cotidiana normal. Como axioma de trabajo, consideramos el siguiente principio: el niño se entrega por entero en lo que hace, cuando esta acción obedece a su espontaneidad, concepto reiterado en la literatura pedagógica y psicológica. Se entrega por entero, por ejemplo cuando juega, viviendo de manera intensa cada uno de sus actos. Cuando así es, afirmamos con BERGSON (1972), la realidad no es una cosa, sino una acción, un ímpetu; el niño cuando juega es el acto. Sus acciones toman un carácter ceremonial, no repetitivo y único, inefable para el espectador, para aquel que lo contempla jugar.

Palabras clave: Rito, improvisación, seducción y educación.

Luis Alfredo Espinoza Q'

*Todo espacio feliz es hijo o nieto
de una separación,
Por la que, con asombro, hay que pasar.
Y la Metamorfoseada Dafne Quiere,
desde que se siente laurel,
que te transformes
En viento.*

Ratner María Rilke

1. Naturaleza, persona y rito

Los niños se entregan por completo a la actitud lúdica, concentrados, comprometidos, como protagonistas de un acto de comunión íntima y expansiva. Alcanzado este nivel ritual, los niños realizan sus acciones absortos, actúan como "poseídos", cuales hechiceros o magos, ajenos a todo lo que los circunda.

Esta capacidad o naturaleza ceremonial ha estado presente en las comunidades humanas, desde los orígenes; recordemos las primeras festividades del hombre primitivo, organizadas y cumplidas con regularidad eran evocaciones rituales que tenían por objeto garantizar la fertilidad y con ella el nacimiento y renacimiento de plantas, animales y hombres. Otras eran ritos de paso con los que se pretendía garantizar, solemnizar y glorificar las etapas de la maduración del hombre o de las estaciones del año; ritos éstos que constituían, por cierto, los momentos más sagrados de la comunidad.

En estos ceremoniales el hombre se entregaba por completo al baile, a la danza; reía, hablaba y cantaba absolutamente inmerso en la música y en la temperatura del ambiente, con todo su ser comprometido en cada gesto, movimiento, palabra o grito expresados.

Sus acciones, en este sentido, adquirían un carácter ceremonial, ritual, no repetitivo, y por lo tanto, singular y único. Esta actitud de entrega, el hombre la fue perdiendo paulatinamente a medida que avanzaba la historia. La investigación antropológica plantea que el hombre primitivo creaba un armónico vínculo con la naturaleza, encontrando vida propia en todos los elementos que la constituyen. Lo que los historiadores llaman una *actitud participativa con lo natural* (ELIADE, 1979)

Luego en la etapa histórica, en la era antigua, el hombre se ubica frente a la naturaleza y establece una separación entre él y las fuerzas creadoras y vivificadoras. De la participación perfecta pasa a un estadio de separación entre la existencia del hombre y la de los dioses (ver cultura griega, sustento del pensamiento occidental). El hombre abandona la idea de participación vital, es decir, de formar parte de un ciclo de fuerzas naturales y se transforma en un admirador de la naturaleza. Más adelante, en la Edad Media, el hombre persiste en su actitud de observador de la naturaleza, aunque fue aumentando su capacidad para trans-formarla.

En la Edad Moderna, ya en el Renacimiento, la mentalidad del hombre frente al medio ambiente se transforma y de admirador de su medio, pasa a sentirse dueño y señor del mundo, sintiéndose capaz de dominar, explorar y explotar las fuerzas de un mundo al que considera desprovisto de cualquier significado sobrenatural o mágico. Se le otorgó a la razón un carácter divino, que le permite diseñar formas para dominar los elementos de la naturaleza, apoyándose en la ciencia y en el sacrosanto método científico; la superación Cartesiana de la duda.

En la Época Contemporánea, la distancia entre el hombre y la naturaleza, la externa y la suya propia es abismal, el progreso industrial y tecnológico, que tanto confort ha aportado a los grupos humanos, ha traído un efecto de destrucción del entorno del hombre y de sí mismo, manifiesto en la alta contaminación del Planeta, de sus aguas, del aire y de una peligrosa destrucción del suelo, que nos hace afirmar que la cultura contemporánea está simbolizada en lo desechable y lo masivo; objetos iguales para todos, la misma ropa, los mismos alimentos, las mismas costumbres, maneras uniformes para expresar afecto, etc.. Todos síntomas, que de intensificarse llevarán al hombre irremisiblemente a perder su identidad.

Cuando hemos afirmado que en el rito, tanto el niño como el adulto se entregan por completo, no estamos hablando de una

separación, sino de una integración, de una fusión, que como a los primeros hombres, le permite participar activa y comprometidamente en todo lo hace. El mejor conocimiento no es el del espectador, sino el del protagonista, aquel que no mira el árbol, sino que es el árbol; que no observa el amor, la ira o la alegría en otros, sino que él la vive y la experiencia. Creemos entonces, que actualizar el rito para la educación, permitirá a todos acceder al verdadero conocimiento, aquel que se obtiene por la vía de la revelación, en que este compromiso absoluto y ceremonial que adquiere el hombre cuando juega le da luz a su existencia.

Sin embargo, en esta oportunidad no profundizaré en la actitud ritual, si no más bien me referiré a dos conceptos que están implicados en el rito como acontecimiento creativo y con gran potencial pedagógico, a saber: la improvisación y la seducción, que proponemos aquí como variables fundamentales del acto creativo.

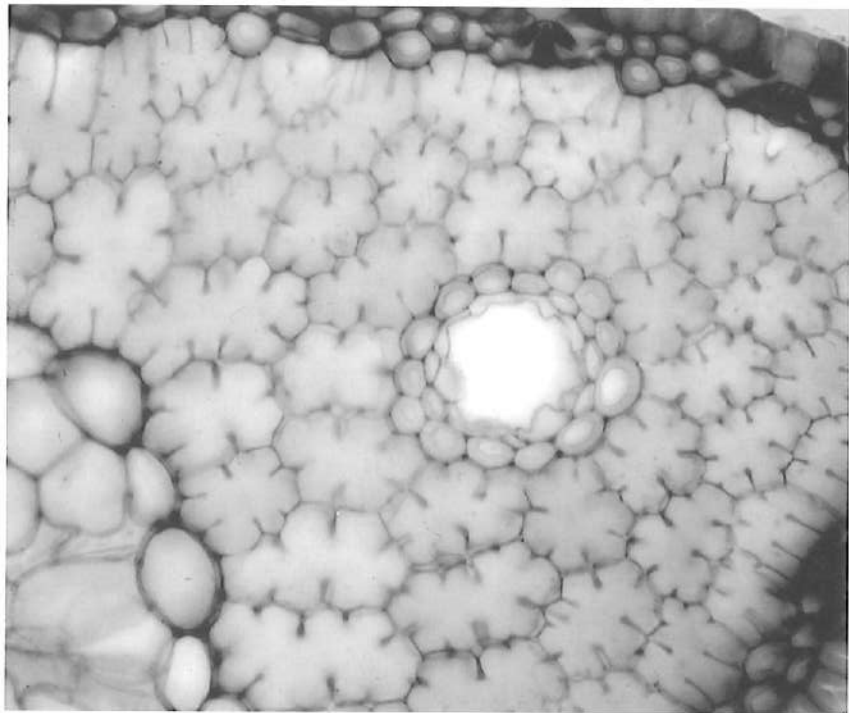
2. Acerca de la Improvisación

La existencia es una experiencia semiótica y política, ya que se trata de un proceso de toma de decisiones permanentes, favoreciendo significados que se perciben como valores para la propia existencia o para la permanencia y desarrollo específico de la vida comunitaria

El Rito es la experiencia Semiótica, por así decirlo, de la totalidad Diacrónica del universo. Creo que en esta dimensión los seres humanos somos un reflejo del comportamiento del universo, entendidos como seres naturales. El Rito es, como eje constitutivo de la vida, una experiencia política, ya que al decir de Sartre, estamos condenados a la libertad; asumir de manera autónoma y responsable la propia existencia, implica la permanente e inexorable toma de decisiones; estamos 'condenados' a esa misma libertad que el resto de los elementos:

¿A qué obedecen los cambios de velocidad del viento cuando la naturaleza? ¿Es que hay un gran taumaturgo, cambiando a voluntad, como si tuviera un gran equalizador, esas velocidades? Hay allí, creo una clara expresión de la actitud ritual del universo. El rito es el mar convirtiéndose en olas siempre iguales y siempre diferentes.

Es la hoja que se desprende del árbol en otoño y viaja hacia la tierra; si un niño la



sopla cambiando de dirección su curso, ella escucha la nueva circunstancia y su viaje de gravedad hacia la tierra se hace diferente, sin que se altere la naturaleza de su caída. Es su capacidad de improvisar la que le permite este nuevo gesto, sin que pierda su identidad ante la circunstancia inesperada.

¿Cómo improvisa el río bajando de la montaña! Las vicisitudes de su viaje cambian cuando aparecen ante él nuevas rutas, obstáculos diversos, sin embargo el río se da la 'maña', para decirlo de forma popular, por confirmar inexorablemente su viaje hacia el mar.

Es el padre o madre de familia actuando creativamente frente a un problema de su hijo; siempre son el mismo o la misma, y siempre son distintos. Su capacidad de improvisación, de resiliencia les permite actuar de manera tal, que aún con un comportamiento absolutamente ajeno a su habitual conducta, siguen actuando como padres, siguen su viaje hacia el cénit de su rol como padres y de su relación paternal y maternal con sus hijos.

La violencia, de cualquier tipo, en las relaciones interpersonales es un síntoma evidente de incapacidad para improvisar, para enfrentar creativamente la situación adversa, de cómo actuar ante la oposición o la adversidad, frente a una línea de acción deseada.

La capacidad de improvisar es lo que hace creativo al universo y por lo tanto, a la naturaleza y a cada persona como ser natural.

Improvisar es expresarte genuinamente dentro de las claves esenciales que te constituyen como tal y que constituyen al universo. Mientras vives no puedes hacer más que eso. Puedes hacer menos y repetir las formas de expresión conocidas, pero que te alejan de la creación y de ti mismo como ser genuino.

¿Cuál es la diferencia entre tú y las estrellas o los ríos? Pienso que las claves de la creación son las mismas; tú obedeces a los mismos principios de vida que los abedules, los océanos y las luciérnagas.

¿Cómo se constituye la montaña en su montañaez?

¿Cómo se constituye la hoja en su hojez? ¿Por qué no confundes la hoja del árbol con la montaña, si sus principios de vida son los mismos? La montaña y la hoja no necesitan de manuales de instrucción para contarnos su singularidad. La clave está en la impresionante forma que tienen de improvisar, de manifestarse en su singularidad, sin alterar el ritmo y el tono en que el universo se manifiesta en ellos, a través de los mismos principios.

¿Has visto alguna vez una hoja de otoño, desprenderse del árbol que lo creó, igual a otra? Qué su caída hacia la tierra haya sido

“El mejor conocimiento no es el del espectador, sino el del protagonista, aquel que no mira el árbol, sino que es el árbol; que no observa el amor, la ira o la alegría en otros, sino que él la vive y la experimenta”

igual al de otra hoja, en su viaje de la rama a la tierra. Cada hoja realiza ese viaje de manera singular, igual así misma y a nada más. Sin esfuerzo ella se deja fluir y alcanza la plenitud de la mayor creatividad.

Es una interesante paradoja: si detienes el plan de acción que te propone la razón y te dejas fluir, alcanzas la plenitud del ser creativo. Si el plan se transforma en tu vida, te alejas de la creación.

Los científicos lo saben, los más importantes aciertos de la ciencia han ocurrido en circunstancias inexplicables para la lógica formal. El método científico equivale al cauce artificial que podemos diseñar para el viaje natural de un río; pero todo lo que podemos aprender del río, nos lo regalará su singularidad, su magnífica forma de seguir siendo río, más allá de los trucos que preparemos para engañarlo, en lo que llamamos estudios empíricos controlados.

Entonces, la ciencia y el trabajo científico son importantes, por cuanto permiten la focalización que hacemos de un elemento de la creación, para “*estar ahí*”, cuando éste se manifiesta en su simple magnificencia, en ese acto de potente improvisación permanente que todo elemento de la creación realiza para constituirse como tal.

3. Redefiniendo la improvisación como capacidad humana inmanente;

El holocausto, el *apocalipsis*, como circunstancia posible, somete al hombre a la altura mayor de esa capacidad. Por el contrario, la vida ‘*apacible*’ del hábito coti-

diano a que se ve sometido el hombre moderno, que lo repliega a la perversa imagen del ser humano recluido a la cómoda supervivencia de actuar diariamente de acuerdo a los estereotipos aprendidos, aplicando la plantilla de cartesianismo barato a su existencia, ‘*conformándose*’; mientras las condiciones sean las mismas ese sujeto puede sustentar su felicidad en la repetición interminable del código aprendido, sin mayor alteración. El mito del eterno retorno, pero sin la ‘*máxima diferencia*’ *nietzscheana* (NIETZCHE, 1983). Es Sísifo subiendo el monte con la roca del castigo sobre sus hombros, sin saber por qué ni para qué, dedicando su vida a una empresa absurda e interminable (CAMUS, 1976).

El ambiente ritual, por el contrario, va potenciando actitudes rituales que contribuyen con el tiempo, a la constitución de *ambientes socioafectivos positivos*, favorecedores de la autenticidad, favorecedores de la confianza como eje transversal de la convivencia humana. La *confianza* como ambiente natural o propio, propicia la apertura de la espontaneidad, que es la manifestación genuina del *improvisar*; cuando fluye el sujeto en su hábitat.

Es el comportamiento que todos tenemos en nuestros espacios; aquellos que consideramos propios, como en la habitación propia, nuestros movimientos son más auténticos, expansivos, no obedecen a un plan puntual, sin embargo, están exentos de tensión, todo fluye como si obedeciera a una armonía superior, imperceptible pero real, genuina, verdadera; que no tiene que ver con lo *correcto*, lo *bueno* o lo *adecuado*; es decir, no obedece a *normas preestablecidas*, a una *moral de estructura fija* o a *modelos normativos de comportamiento social*.

En esos espacios de confianza fluye el ser desnudo, y actúa de manera ritual, comprometido y consciente, significando y decidiendo, transformándose ese acto en una experiencia semiótica y política. Lo contrario es inercia vegetativa: convivencia habitual, predecible, cómoda, sin riesgo.

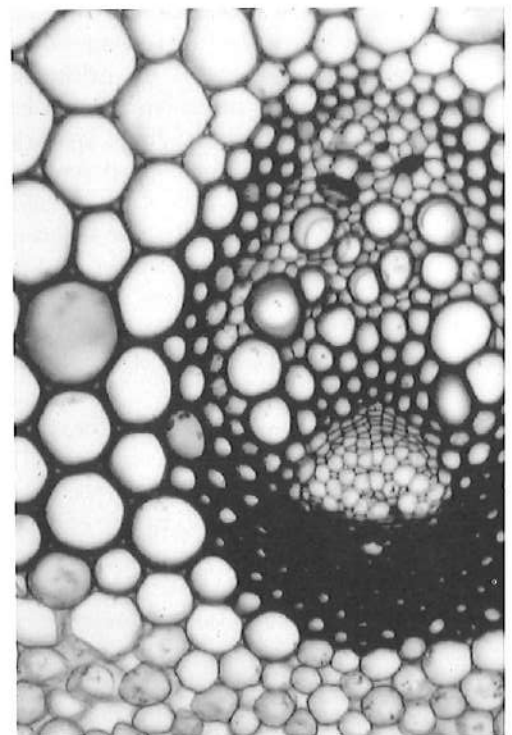
Vivir ritualmente es asumir el riesgo de las vicisitudes de la vida, con la valentía de asumir el sendero que se percibe como el que debe seguirse por que tiene un sentido y un valor. El compromiso del viaje es el compromiso el que le otorga un profundo valor a cada acto humano; es ese el requisito sine qua non del acto ritual. Por eso es

ritual hacer el amor con la mujer amada; ella es siempre la misma, pero la entrega del compromiso visceral y espiritual de esa vivencia lo hace cada vez diferente; el rito es consagración; es decir significación trascendente; es ver como diría NIETZCHE (1983), la máxima diferencia en el espiral del eterno retorno, es ver la luz nueva en la repetición interminable de cada acto cotidiano.

Por lo tanto, la pedagogía ritual que postulamos, representa crear espacios favorecedores de la autenticidad, en donde el improvisar sea un valor; es decir un espacio en donde se favorezca el desarrollo de las más altas capacidades para vivir y convivir en el cambio permanente.

La pedagogía ritual potencia la creación de espacios de convivencia en el aula, en donde la confianza y el compromiso sean ejes transversales del quehacer educativo, que en definitiva favorecen el desarrollo integral del niño, fundamentalmente en su expresión creativa y en su toma de conciencia de sus comportamientos; es decir, que la pedagogía ritual, favorece el reconocimiento de la existencia como una experiencia semiótica y política

Quiero ejemplificar estas ideas, reconceptualizando el concepto de improvisar en el teatro, en donde constituye un elemento técnico de su quehacer y que se ha extrapolado a la vida cotidiana; resignificarlo



entonces, en función de las ideas que intento desarrollar.

Tradicionalmente se entiende *'improvisar'* en el mundo del teatro, y por extensión a la vida cotidiana, como aquella circunstancia en que el actor olvidó su texto, su *'parlamento'*, o sea, lo que debía decir en un momento de su actuación, según el guión. Esta es la acepción formal del improvisar.

Utilizando el mismo ejemplo del teatro, que me es familiar, deseo llevar la reflexión a un terreno más sutil, a una dimensión más profunda del acto teatral y que constituye, a mi parecer el inmanente gran valor del improvisar.

¿Qué es lo que hace que puedas participar varias veces como espectador de una misma obra de teatro y que en cada nueva ocasión te vuelva a conmoverte? Evidentemente, estamos hablando del buen teatro; en donde los actores cada día *'repiten'* exactamente los mismos textos, los mismos movimientos en los mismos lugares, los mismos gestos; sin embargo, cada nueva vez que participas como espectador, esos actores vuelven a conmoverte. Es el mismo fenómeno de un crepúsculo; has visto tantas puestas de sol, sin embargo, quieres volver a experimentar otras, porque lo que te producen es cada vez distinto, por cierto que la diferencia es inefable. ¿Cómo podemos explicar este fenómeno?

El ponerse el sol en el mar siempre es *'técnicamente'* igual, no obstante, algo hay en las claves del universo que te hacen parecer esa nueva experiencia como única, nueva.

En el buen teatro ocurre igual, los actores no obstante repetir el mismo texto y los mismos movimientos, cada día le insullan a su actuación, esa dosis de originalidad, de creatividad indescriptible, que te vuelve a conmoverte como espectador, aunque la hayas visto varias veces. A eso llamo *'improvisación'*; a la originalidad permanente que manifiesta el universo, no obstante, cada una de sus partes *'recitar'* siempre el mismo guión, seres humanos creativos incluidos.

Quiero decir, que más allá de la repetición formal interminable del acontecimiento, como es un nuevo crepúsculo o la lluvia o las olas del mar o una obra de buen teatro vista por segunda vez, algo ocurre en su acontecer que nos seduce

4. Sobre la Seducción

Las olas del mar, como ejemplo, se encargan de seducirnos cada vez que nos acompañan, improvisando bellamente su manera de acontecer, que siendo siempre genuinamente iguales a como las conocemos, se manifiestan siempre diferentes.

El acontecer humano debiera aprender del acontecer de las olas del mar y del viento y de las hojas que se desprenden del árbol en otoño. Escuchar y asumir la actitud ritual inmanente del universo, le permitiría a lo que llamamos educación, descubrir su sentido fundamental, cual es el de ayudar a otros a descubrir su genuina y digna identidad, dentro del plan magnífico y permanente de la creación.

La ciencia es sólo un medio más en que acotamos de manera controlada, las manifestaciones del conocimiento, en que se expresa la creatividad del universo. La fe es otra puerta fecunda, a través de la cual, conocemos la creatividad del universo. El arte y la filosofía los son también por cierto, sin embargo, el artista cuando se cobija demasiado en la técnica aprendida, jamás dialogará con la creación, lo mismo le ocurre al científico cuando el método le impide ver la simple maravilla de la vertiente en la montaña. Mirando desde lo humano, esta impresionante capacidad creativa del universo, expresada en la improvisación, que le demanda su singularidad, se la

"La violencia, de cualquier tipo, en las relaciones interpersonales es un síntoma evidente de incapacidad para improvisar, para enfrentarnos creativamente a una situación adversa, de no saber cómo actuar ante la oposición o la adversidad, frente a una línea de acción deseada"

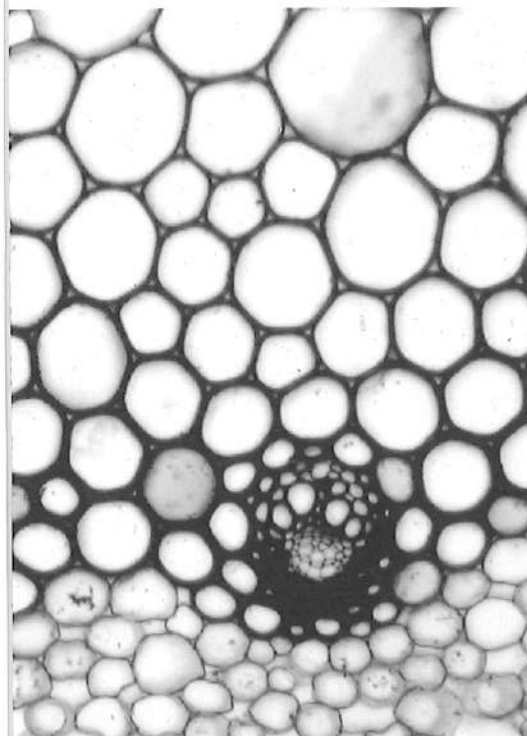
percibe como una forma exquisita de seducción.

Nos seducen los crepúsculos, las flores vestidas de olores y colores, las olas del mar en su eterna y creativa sensualidad. ¿Por qué te atrae ver nuevamente una puesta de sol, cuando has visto cincuenta iguales?

¿Por qué deseas regresar siempre a ciertos lugares, en donde sientes un inefable placer?

Ese lugar te atrapó en su singularidad, te sedujo sin que lo sospecharas. No opusiste resistencia y se transformó mágicamente, en lugar de plenitud, en el que alcanzas un estado de gracia, que no puedes ni te interesa explicar. Ese lugar se te aparece como siempre distinto, no obstante, ser siempre el mismo.

En conceptos humanos, la seducción es la clave de la creación, la piedra filosofal, la *conditio sine qua non*, para que la vida tenga sentido. Cuando dejas de sentirte seducido por algo o por alguien, cuando pierdes la disposición de seducir a algo o a alguien, perdiste el centro de tu ser. Perdiste la conexión sutil y profunda con la creación, con el universo. Es la genuina capacidad de improvisar tuya y del universo, que





siendo igual, siempre es diferente, la que hace necesaria para la vida plena esta conexión con lo que te puedes explicar y con lo que no te puedes explicar. No es importante, explicar o no explicar; cuando te encuentras en ese estado de gracia. Lo importante es la embriaguez de la seducción en tu vida, cuando abres los ojos cada mañana, que tiene tanto de rutina, pero que sin la actitud ritual de todo el universo incluido tú, sería un absurdo interminable.

Que importante es en tu vida esa piedra que te sedujo hace tantos años y que te acompaña en tu mesa de noche, tan íntima y esencial y que si la perdieras, dejaría un vacío indeleble en tu alma. Para los ojos humanos, seducir es la misión del universo y de todas sus criaturas.

Nada seduce si no se presenta de manera singularmente diferente ante tus ojos, no obstante, ser lo mismo. La capacidad de seducir de todo elemento constitutivo del universo, tiene su sustento en ese dejarse fluir del improvisar el devenir siempre nuevo, sin que esto signifique perder la genuina identidad.

El hombre moderno olvidó o se marginó de esta impronta existencial y a diferencia de los otros elementos, seres y manifestaciones del universo, actúa con tipologías, estereotipos y plantillas de comportamiento ya establecidas artificialmente por una norma o un dogma. La invitación es a recuperar la conciencia original de existir creativamente, como lo hace el río, el viento, las

hojas de los árboles y fluir 'improvisando' la existencia que preserva la identidad y provoca la magia de la seducción, tan necesaria para desarrollar con plenitud el proyecto semiótico y político de nuestra existencia; que en el ámbito de la educación, es posible articular creando ambientes de aprendizaje favorecedores del proyecto ritual.

Referencias bibliográficas:

- ESPINOZA, L. Y OTROS (1995): *El Método Ritual*. Santiago de Chile, Bibliotecnica Ediciones.
- FERRATER, M. (1972): *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- ELIADE, M. (1979): *Mito y Realidad*. Buenos Aires, Paidós.
- CASSIRER, E. (1970): *Antropología Filosófica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- NIETZCHE, F. (1983): *Así habló Zaratustra*. Madrid, Editorial Sarpe.
- CAMUS, A. (1976): *El Mito de Sísifo*. Buenos Aires, Paidós.

THE MEANING OF THE LIFE AND THE PEDAGOGY

Abstract

Rite is a synonym for the word habit, in the sense of an established order for religious ceremonies. However, we do not want to stress the formal aspect and liturgical,

but a more ontological dimension.

In our idea of making the rite something closer to education (Espinoza, Saldías, Capell, 1995), we studied the ritual attitude of children in experiences in the class as well as in their lives out of school. As axiom, we have considered the following principle: *children always concentrate completely when their actions are spontaneous*. This concept has been repeated in psychological and pedagogical literature. Children concentrate completely, for example when they are playing. When doing so, Bergson (1972), reality is not a thing but an action; when the child plays, he becomes the action himself. His actions have ceremonial and unique sense, and this can be observed by those who look at the child playing.

Key words: *Rite, improvisation, seduction, education*

LE SENS DE LA VIE ET DE LA PÉDAGOGIE

Résumé

Le mot «rite» a entre autres synonymes, dans le dictionnaire espagnol, le mot «habitude», cette dernière étant comprise dans son sens d'ordre établi pour les cérémonies d'une religion. Nous ne souhaitons toutefois pas remettre à l'honneur cet aspect formel et liturgique, mais plutôt sa dimension ontologique.

Dans l'idée de rapprocher le rite de l'éducation (Espinoza, Saldías, Capell, 1995), nous avons entrepris d'étudier l'attitude rituelle de l'enfant au cours d'expériences guidées en salle de cours dans la vie quotidienne. Nous avons adopté comme axiome de travail le principe suivant: *l'enfant se donne complètement à ce qu'il fait lorsque cette action obéit à sa propre spontanéité*, un concept omniprésent dans la littérature pédagogique et psychologique. Il se donne complètement, par exemple, lorsqu'il joue et vit intensément chacun de ses actes. Lorsque c'est le cas, nous affirmons, avec Bergson (1972), que sa réalité n'est pas une chose, mais une action, un élan; l'enfant, lorsqu'il joue, est l'acte même. Ses actions adoptent un caractère cérémonial, non répétitif, unique et ineffable pour le spectateur qui le regarde jouer.

Mots-clés: *Rite, improvisation, séduction et éducation.*

ALGUNAS LECTURAS

Para saber más...

Alberto Moreno Doña¹

Los artículos aquí presentados, son frutos de varios años de investigación relacionados con la profesionalidad docente, entendiendo ésta como el compromiso ético, político y pedagógico de los profesores implicados en un proyecto educativo.

La construcción de su identidad profesional a lo largo de su trayectoria personal ha sido estudiada mediante un análisis profundo de sus historias de vida.

En este contexto, nos parece importante mencionar que dichas investigaciones se han apoyado en tres fuentes de información bibliográfica:

Material bibliográfico de carácter general y político, lo que nos permite entender la no neutralidad de los profesores, a la vez que tener el sustento para comprender toda la enriquecedora complejidad de la labor docente

Material bibliográfico relacionado más directa y técnicamente con la profesionalidad docente

Material bibliográfico relacionado con la investigación educativa en general, y con la metodología de las historias de vida en particular

A continuación explicitamos referencias de los tres bloques, lo que pensamos puede ayudar a los lectores en su búsqueda de información.

Referencias bibliográficas de carácter general y político

APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.

- (1996): *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.

APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (Comps.) (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

ARENDET, H. (1997): *¿Qué es la política?*. Barcelona, Ediciones Paidós.

- (2001): *La condición humana*. Barcelo-

na, Paidós.

BECK, U. (2000): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Editorial Paidós.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1999): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2001): *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

BRUNER, J. (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

- (2001) *El Proceso mental en el aprendizaje* Madrid, Narcea.

CONDORCET (2001): *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata.

CORTINA, A. (2000): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

- (2001) CORTINA, A. y CONILL, J.: *Educación en la ciudadanía*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.

CHOMSKY, N. (2001): *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.

DEWEY, J. (1998): *Democracia y educación*. Madrid, Morata.

- (1998): *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

ELIAS, N. (2000): *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Ediciones Península.

ELIZALDE, A. y MAX-NEEF, M. (2002): *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social*. Xativa, L'Ullal Edicions

FERGUSON, M. (1991): *La conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel

FREINET, C. (s/r): *La Educación moral y cívica*. México, Editorial Laia.

- (1994), [1964]: *Por una escuela del*

pueblo. México, Fontamara.

- (1996), [1959]: *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid, Morata.

- (1999), [1964]: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, S.XXI.

FREIRE, P. (1990) [1985]: *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós.

- (1996): *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, S XXI

- (1997): *La educación en la ciudad*. México, S. XXI

- (1998) [1969]: *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.

- (1999) [1993]: *Pedagogía de la esperanza*. México, S.XXI.

- (2000): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

- (2002) [1996]: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, S.XXI.

- (2002) [1993]: *Cartas a quien pretende enseñar*. México, siglo XXI

GALEANO, E., (2000): *Patatas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo veintiuno.

GEERTZ, C. (2000): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

HABERMAS, J. (1997): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.

HELLER, A. (1996): *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona, Paidós.

- (1998): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.

KELLY, G. (2001): *Psicología de los constructos personales*. Barcelona, Paidós.

MAX-NEEF, M. y ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (1986): *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile CEPUR.

MATURANA, H. (1990): *Emociones y*

1. Director Escuela de Educación. Universidad Santo Tomás, La Serena - Chile. Ruta 5 Norte, 1068. La Serena - Chile. Telf.: 56-51-473213. E-mail: amorenod@santotomas.cl / amorenodona@gmail.com

lenguaje en educación y política. Santiago de Chile, Colección Hachette / Comunicación.

- (1992): *El sentido de lo humano.* Santiago de Chile, Colección Hachette / Comunicación.

- (1997): *La realidad: ¿objetiva o construida?. I. Fundamentos biológicos de la realidad.* Barcelona, Anthropos

- (1997): *La realidad: ¿objetiva o construida?. II. Fundamentos biológicos del conocimiento.* Barcelona, Anthropos.

MEIRIEU, P. (2001): *Frankenstein educador.* Barcelona, Laertes.

MORIN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, Gedisa.

- (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, Paidós.

MUSGRAVE, P. W. (1983): *Sociología de la Educación.* Barcelona, Herder.

PEREZ GOMEZ, A. I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata.

ROMANO, V. (1998): *La formación de la mentalidad sumisa.* Madrid, Endymion.

SAWATER, F. (1998): *Ética, política, ciudadanía.* México, Grijalbo.

STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y Educación.* Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

VALCARCEL, A. (2002): *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo.* Madrid, Temas de hoy.

Referencias bibliográficas relacionadas con la profesionalidad docente en su particularidad

ARNAUS, R. (1999): *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa* (p.599). En: PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. E. (Editores), (1999): *Desarrollo Profesional del Docente.* Política, Investigación y Práctica. Madrid, AKAL.

ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002): *El profesor intuitivo.* Barcelona, Octaedro

BELTRAN, E. (2000): *Hacer pública la escuela.* Santiago de Chile, Editorial LOM.

- (2001): *Por un control público del sistema educativo.* En GIMENO, José. (coord): *Los retos de la enseñanza pública.* Madrid, AKAL.

- (1997): *Escuela democrática. Comunicación y conflicto.* Cuadernos de Pedagogía Nº 258, Mayo de 1997.

CONTRERAS, J. (1999): *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata.

- (2002): *La Didáctica y la autorización del profesorado. El maestro que quiero ser.* Conferencia pronunciada en el XI ENDIPE – Encuentro Nacional de Didáctica e Práctica de Ensino. Goiânia –Goiás (Brasil), el 27 de Mayo de 2002.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona, Ariel.

DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires, Paidós.

DENSMORE, K. (1990): Profesionalismo, proletarianización y trabajo docente. En POPKEWITZ, TH.S. (ed) (1990): *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Valencia. Servei de publicacions de la Universitat de València.

ESTEVE, J. M. (2000): *El malestar docente.* Barcelona, Paidós

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999): *La profesionalización del docente.* Madrid, siglo XXI.

- (2001): *La escuela a examen.* Madrid, Ediciones Pirámide.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid, Morata.

- (1999): *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica.* Madrid, Siglo XXI.

FLORES, R., (1994): *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: Mc Graw-Hill.

GARDNER, H., (1993): *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como debería enseñar la escuela.* Barcelona, Paidós.

GHILARDI, E. (1993): *Crisis y perspectivas de la profesión docente.* Barcelona, Gedisa.

GIL, E. (1996): *Sociología del profesorado.* Barcelona, Ariel Educación.

GIMENO, J. (1997): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid, Morata.

- (1999): *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata.

- (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid, Morata.

- (2001): *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata.

- (2001): *Los retos de la Enseñanza Pública.* Madrid, Akal.

GIROUX, H. (1990): Introducción en FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación.* Barcelona, Paidós.

- (1997): *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. y Mc LAREN, P. (1998): *Sociedad, cultura y educación.* Madrid, Miño y Dávila Editores.

GORE, J. (1996): *Controversias entre las pedagogías.* Madrid, Morata.

HANSEN, D. (2001): *Llamados a enseñar.* Barcelona, Idea Books S.A.

HARGREAVES, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid, Morata.

HARGREAVES, Andy et al. (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.* Barcelona, Octaedro.

IMBERNON, F. (Coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona, Graó.

- (coord.) (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación.* Barcelona, Graó.

JACKSON, P. (2001): *La vida en las aulas.* Madrid, Morata.

KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.* Barcelona, Octaedro

LIEBERMAN, A, and MILLER, L. (s/r): *Teachers - Their world and their work. Implications for school improvement.* New York and London. Teachers College, Columbia University.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1997): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid, Morata.

LORTIE, D. (2002): *School-Teacher. A sociological Study.* Chicago and London. The University of Chicago Press.

LOPEZ DE MATORANA, S. (1996): *Desarrollo de funciones cognitivas en niños de sectores socioculturalmente deprivados.* Tesis de grado de master en educación, Universidad de Chile.

LOPEZ MELERO, M.; MATORANA ROMECIN, H.; PEREZ GOMEZ, A.; SANTOS GUERRA, M. (2003): *Conversando con Matorana de Educación.* Málaga, Ediciones Aljibe.

LOWICK, J. (1988): *Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?* (p.121) VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* España. Alcoy.

Mc LAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona, Paidós.

MARTINEZ, J. (1989): *Renovación peda-*

gógica y emancipación profesional. Valencia, Servei de publicacions.

- (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila Editores.

MARTINEZ, M. (2000): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer.

- (2001): *Compromiso moral del profesorado. Condiciones para un proyecto de educar en ciudadanía*. En CORTINA, A y CONILL, J. (Editores): *Educación en la ciudadanía*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.

NUÑEZ, I. (1999): *Políticas hacia el Magisterio* (IV parte: Profesionalización docente). En GARCIA HUIDOBRO, J. E. (Edit.) (1999): *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid, Editorial Popular.

- (2002): *Los docentes y la política de desarrollo profesional*. Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.

PEREZ GOMEZ, A.; BARQUIN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (Editores) (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

PORLAN, R. (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

- (1995): *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada

PORLAN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada editora.

POPKWITZ, T. S. (Ed) (1990): *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions,

RANDI, J. y CORNO, L. (2000): *Los profesores como innovadores*. (p.169) En: BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona, Paidós.

SALGUEIRO, A. M. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona, Octaedro.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

SLEE, R. y WEINER, G. (2001): *¿Eficacia para qué?. Crítica de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, Akal.

STEPHENSON, F. (2001): *Extraordinary Teachers. The essence of excellent teaching*. Kansas City, Andrews McMeel Publishing.

VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, edit. Marfil.

PERRENOUD, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

Referencias bibliográficas de carácter metodológico

ANGUERA, M. T. (1995): *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, Síntesis.

ARNAL, J., del RINCON, D. y LATORRE, A. (s/r): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.

ARNAU, J. (1978): *Métodos de Investigación en las ciencias humanas*. Barcelona, Omega.

BARDIN, L. (1996): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNANDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.

ELDER, G. (1993): *Historia y trayectoria vital*. En MARINAS y SANTAMARINA (1993): *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.

EGIDO, I.; CASTRO, M.; LUCIO-VILLEGAS, M. (1993): *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias (CIDE).

FENSTERMACHER, G. (1997): *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. (pp.150-176) En WITTROCK, M. (Comp). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

GALINDO, L., (2000): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. D.F Edamsa Impresiones.

GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, E. (s/r): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad Textos.

GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.

MEASOR, L. y WOODS, P. (1995): *Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: comparación de experiencias durante el*

proyecto "cambiando la escuela". Cap IV. En WALFORD, G. (Ed) (1995): *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid, Edit. La Muralla.

POPE (1991): *La investigación sobre el pensamiento del profesor*. (p.51). En CARRETERO, M. (1991): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.

PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.

SERRA, E. y CERDA, C. (1997): *Historias de Vida en sujetos mayores: Cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación en programas intergeneracionales*. Revista de Psicología de la Educación, Nº 21: 63-81.

SERRA, E. (1995): *Historias de vida: un acercamiento evolutivo a la problemática alcohólica femenina en amas de casa*. Revista de psicología de la educación Nº 16, pp.19-36.

STAKE, R. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

VALLÉS, M. (2000): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Editorial Síntesis.

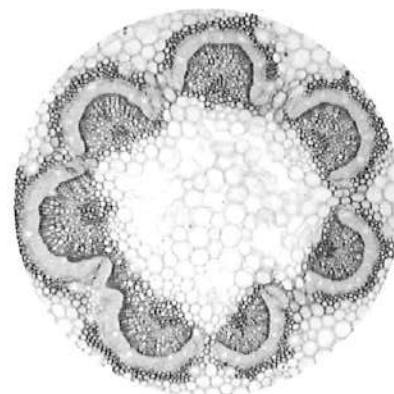
WITTROCK, M. (Comp) (1997): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

- (1997): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.

- (1997): *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

(1998): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.



¿SÓMOS TELEMASCOTAS? UNIDAD DIDÁCTICA PARA UN ESTUDIO CRÍTICO DE LA TELEVISIÓN

En el siguiente artículo se presenta una propuesta de currículum integrado para el primer ciclo de primaria. Después de negociar el tema de investigación con los alumnos y alumnas se selecciona conjuntamente la televisión como proyecto de investigación de aula. A continuación se describe y reflexiona sobre el diseño, el desarrollo y la evaluación de la propuesta didáctica.

Palabras clave: *Currículum integrado, televisión, medios de comunicación, investigación escolar, innovación educativa.*

Gabriel Travé González¹ y Manuel Borrero Pérez²

Introducción
La escuela sigue obviando la necesidad de realizar un análisis crítico de los medios de comunicación que influyen y afectan sustancialmente al conjunto de la comunidad educativa. Precisamente en este momento en el que las políticas educativas prometen ordenadores en las aulas, no se ha desarrollado una verdadera reflexión acerca del papel que debe tomar lo audiovisual dentro del contexto escolar.

La propuesta didáctica que se presenta trata de abordar aquellos aspectos relevantes por su impacto directo sobre los alumnos y alumnas de primaria, indefensos ante los ataques de una industria que sabe de su especial vulnerabilidad. La imagen activa procesos mentales que inhiben la capacidad crítica; asimismo el uso de mensajes cortos y simples no deja espacio para la reflexión; las imágenes se suceden unas a las otras y crean sensaciones, sentimientos, actitudes positivas o negativas, pero nunca un conocimiento bien fundamentado que se pueda contrastar con la realidad. Por tanto, se hace indispensable reflexionar sobre las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y en concreto sobre el hecho televisivo en el aula para dotar a nuestros alumnos y alumnas de herramientas para enfrentarse con una actitud crítica y reflexiva.

DELVAL (2000) recoge algunos aspectos relevantes relacionados con el consumo

de televisión: *“La televisión tiene más facilidad para transmitir un tipo de conocimiento anecdótico y poco racional que para hacer llegar el conocimiento científico, por ello la televisión es un fuerte elemento de resistencia al cambio y a la transformación”*.

Para RICO (1997) el abuso del consumo de televisión por parte del alumnado de primaria genera consecuencias negativas. La industria televisiva y en especial las autoridades educativas españolas no han afrontado de forma conjunta los derechos y necesidades de este importante sector de población. El hecho de considerar a los niños y niñas como consumidores potenciales se traduce en la falta de una reflexión profunda sobre cuáles deben ser los contenidos y los espacios más óptimos que se les oferten; entendiéndose que la configuración actual de la televisión y sus raíces ideológicas nos encaminan hacia una sociedad de individuos potencialmente más aislados, acríticos y desinformados (ALONSO, MATILLA y VÁZQUEZ (1996).

Recogiendo las aportaciones de Lacasa y Reina (2004) donde analizan los efectos de la televisión en los más pequeños, pueden observarse dos hechos. Los autores constatan, por una parte, que se alteran los sistemas de actividad, en referencia al tiempo empleado en ver la televisión, generalmente sin la compañía de sus familiares; y, por otra, que se produce una alteración de los procesos de comprensión, ya que el consumo de televisión y la presentación

descriptiva y no argumentativa de los contenidos, impide la reelaboración en profundidad por parte de la audiencia, configurando a la larga, un pensamiento mosaico caracterizado por representaciones atomizadas de las culturas mediáticas.

Diseño de la propuesta didáctica: ¿Somos telemascotas?

La propuesta didáctica que a continuación presentamos surgió del VII Seminario Internacional de Investigación en el Aula celebrado en la Universidad de Huelva. Se trataba de formular una propuesta didáctica con la finalidad de demostrar que es posible investigar en la escuela partiendo de los intereses de los niños y niñas. Valiéndonos del Proyecto Curricular, Investigando Nuestro Mundo (INM, 6-12) (CAÑAL, P.; POZUELOS, E. J.; TRAVÉ G. (2005), decidimos embarcarnos en el desarrollo de un trabajo en el que serían los alumnos los que aportarían la selección del objeto de estudio y sus interrogantes. Partiendo de que los proyectos de investigación de aula deben estar consensuados tanto por el alumnado como por el equipo docente, seleccionamos “la televisión” como tema principal de estudio. Una vez llegados a este punto comenzamos la fase de documentación y estudio en la bibliografía especializada. La propuesta se enmarca dentro de un enfoque por investigación; concebido como una hipótesis de trabajo sujeta a las variantes que se derivan de su puesta en práctica más que a una planificación cerrada. (CAÑAL y

1. CEIP Giner de los Ríos (Huelva).
2. CEIP Juan Ramón Jiménez (Beas).

otros 1997)).

Durante el transcurso de las asambleas previas al desarrollo del proyecto recogimos las preguntas y opiniones más significativas de los niños y niñas en debates conjuntos con los dos cursos del mismo nivel (segundo A y B de Educación Primaria del C.E.I.P Concepción Arenal de Cartaya, Huelva, en el curso 2004-2005). Una vez en los preliminares del desarrollo de la propuesta llevamos a cabo la realización del logotipo o "carnet de investigador", que fue elegido en votación por todo el alumnado.

Posteriormente, en el proceso de formalización de la unidad reorganizamos las preguntas en cuatro grandes bloques.

a) ¿Qué es la televisión? La televisión como medio de comunicación de masas

Actividad 1. ¿Nuestros abuelos veían la televisión cuando eran pequeños?

Actividad 2. ¿Cómo podemos ver imágenes de hechos lejanos en nuestro televisor?

Actividad 3. ¿Cómo se mueven y hablan los personajes inanimados?

personajes de la televisión?

Actividad 10. ¿A qué dedica mi familia el tiempo libre?

Objetivos.

Durante la fase de planificación del proyecto de investigación esbozamos una serie de actividades a partir de las cuales se extrajeron entre otros los objetivos siguientes:

- Desarrollar una comprensión global del hecho televisivo como medio de comunicación de masas.
- Favorecer una actitud crítica ante la publicidad.
- Analizar el impacto de la televisión en nuestros hábitos de vida cotidianos.
- Desarrollar actividades audiovisuales en el contexto del aula.

Contenidos.

La televisión entendida como medio de comunicación de masas se articula como un sistema complejo lleno de elementos que se relacionan entre sí, que están sujetos al cambio y que se organizan de una determinada manera. Esto nos ha llevado a la siguiente estructuración de contenidos:

- La historia de la televisión.
- Funcionamiento de la emisión televisiva: origen y recepción.
- La imagen en movimiento.
- Géneros televisivos, la programación.
- Elementos de un programa televisivo.
- La publicidad.
- La utilidad de la televisión.
- Organización de la información mediante tablas estadísticas.
- El friso histórico: la televisión a lo largo del tiempo.
- Interpretación de imágenes.
- Identificación de los elementos de la imagen en movimiento.
- Experimentación de situaciones de comunicación.
- Manejo de instrumentos audiovisuales.
- Organización y desarrollo de un programa de televisión.
- Valoración de las posibilidades de la televisión como medio de comunicación de masas.
- Curiosidad por el funcionamiento de aparatos del entorno y su relación con las propiedades físicas.
- Valoración crítica de nuestros hábitos de consumo televisivo.



Logotipo o carnet de investigación de la propuesta de investigación ¿Somos telemascotas?



Alba del Rocío, 7 años, creadora del logotipo de la unidad.

b) ¿Cómo se organiza la televisión? La organización de la emisión televisiva.

Actividad 4. ¿Por qué nos gusta tanto la televisión?

Actividad 5. ¿Por qué ponen anuncios en la televisión?

Actividad 6. ¿Qué necesitamos para hacer un programa de televisión?

c) ¿Para qué sirve la televisión? Sus principales utilidades.

Actividad 7. ¿Para qué sirve la televisión?

d) ¿Cómo nos afecta la televisión? Influencia en los hábitos y relaciones personales.

Actividad 8. ¿Qué productos compramos, los que anuncian en televisión o los que no?

Actividad 9. ¿Se parecen a nosotros los

Desarrollo del proyecto.

Bloque 1. ¿Qué es la televisión? La televisión como medio de comunicación de masas.

Actividad 1. ¿Nuestros abuelos veían la televisión cuando eran pequeños?

Al preguntar esta cuestión en un debate colectivo pudimos escuchar una disparidad de respuestas poniéndose de manifiesto que la gran mayoría de los alumnos no eran capaces de situar en el tiempo el inicio del hecho televisivo; por el contrario, casi la totalidad del alumnado opinaba que la televisión había existido desde siempre.

Mediante la proyección de un video sobre el origen de la televisión "Érase una vez los inventores: Marconi y las ondas", pretendíamos desarrollar la idea de que la necesidad de transmitir mensajes de forma rápida y segura había llevado al ser humano a investigar diferentes técnicas, a lo largo de la historia, para comunicarse, desde las señales de humo, las palomas mensajeras o el telégrafo.

Conjuntamente al video y al debate generado posteriormente, elaboramos un texto adaptado con los contenidos fundamentales del video, que leímos y del que

extrajimos las ideas más importantes, recogidas tanto en sus carpetas de trabajo como en el mural de "Lo que vamos aprendiendo"; Este mural nos acompañó a lo largo de todo el proyecto de trabajo y representó el testimonio gráfico de aquellos conocimientos consensuados por el conjunto de la clase. Se fue completando actividad por actividad e integró una muestra de las conclusiones globales del grupo, textos y trabajos individuales, así como dibujos y fotos representativas.

Para tratar de contestar gráficamente a la pregunta ¿Nuestros abuelos veían la televisión cuando niños? Llevamos a cabo la elaboración de un friso de la historia tanto colectivo como individual, en el que fuimos recogiendo aquellos hitos más representativos de la historia de la televisión a la vez de aquellos referentes a su historia personal: año de nacimiento de sus abuelos y padres, etc. Para la elaboración del friso utilizamos una tira de papel continuo en la que efectuamos divisiones desde el comienzo del siglo XX hasta la actualidad, numerándolo por decenios. Posteriormente se incluyeron los textos y dibujos realizados por los propios niños.

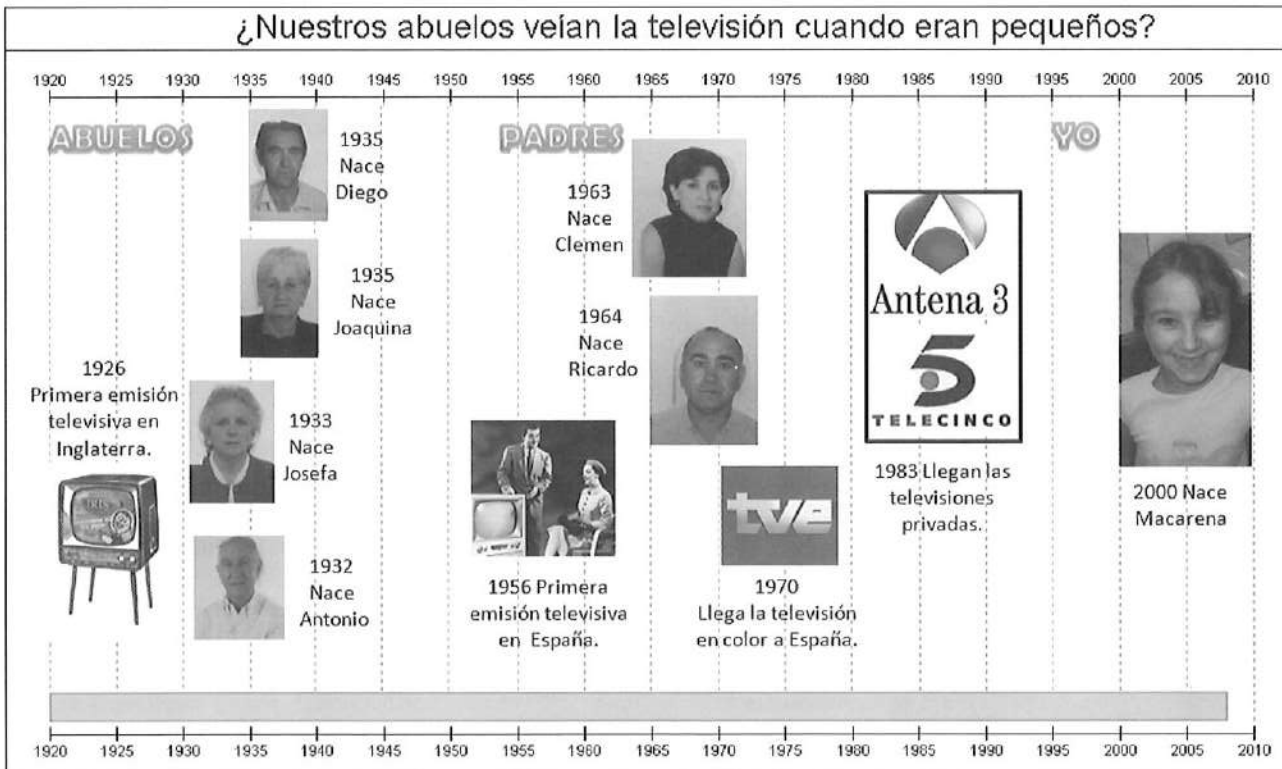
Por último, encontramos relevante incluir el cuento "El mago Giró", RODARI

(1974) en el que un pobre mago descubre accidentalmente a una maga de la competencia: la televisión. Se realizaron actividades diversas de comprensión y explotación del texto, utilizando algunos de los recursos que el mismo autor nos brinda en su Gramática de la fantasía (RODARI, 1983), como el binomio fantástico o el uso del error creativo.

A modo de conclusión de la actividad debemos resaltar las dificultades de nuestros alumnos y alumnas a la hora de asimilar el hecho de que la televisión es un invento relativamente reciente. Pudimos observar una fuerte persistencia de sus ideas previas³ incluso después de desarrollar la actividad.

Actividad 2. ¿Cómo podemos ver imágenes de hechos lejanos en nuestro televisor?

Para abordar esta pregunta consideramos prioritario trabajar el concepto de onda. Para ello hicimos algunas experiencias en clase con aparatos cotidianos que utilizan las ondas como vía de transmisión sin cables, de forma que montamos un pequeño rincón que denominamos: ¿Ciencia o magia?, en el que expusimos un coche teledirigido, un mando a distancia y



Friso de la historia de Macarena, 7 años: ¿Nuestros abuelos veían la televisión cuando eran pequeños?

3. Respecto a una concepción estática, ahistórica de las nociones temporales.

un teléfono móvil.

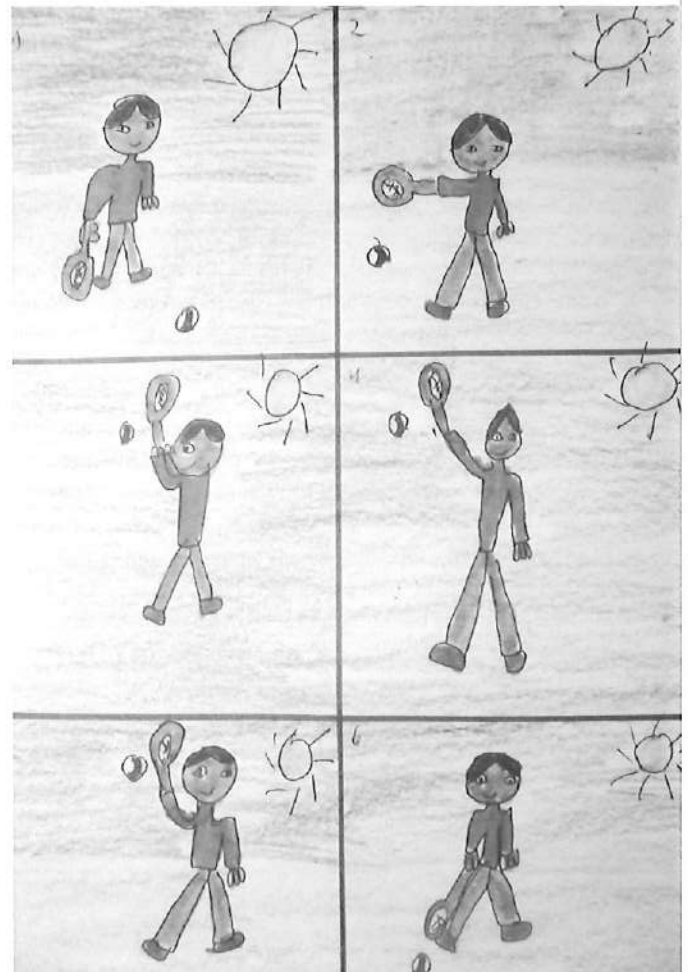
También realizamos, dentro de este rincón una pequeña experiencia que consistió en provocar una interferencia de radio, ayudados de una pila, unos cables y nuestro radiocasete, al poner en contacto los dos polos de la pila a través de los cables producía una interferencia fácilmente audible en el radiocasete. Junto a la manipulación de estos aparatos y al debate posterior, leímos un texto acerca del funcionamiento de la televisión del que obtuvimos las ideas más importantes. Para ejemplificar de forma cercana estos conceptos tan abstractos propusimos una dramatización del proceso técnico, donde los alumnos y alumnas simbolizaban una parte del proceso. Para que tomaran contacto directo con el proceso de recepción de la señal televisiva hasta el aparato hicimos una experiencia denominada: "Con las manos en las ondas". Se trataba simplemente de contar con una antena de televisión real, que conectamos al televisor del colegio y con la que nos dedicamos a buscar los canales de televisión y a visualizar y comprobar la importancia de la óptima recepción de la señal para la visualización de la televisión.

Finalmente, las principales ideas fueron anotadas en la carpeta individual de cada alumno así como en el mural de "Lo que

vamos aprendiendo"; quedando reflejadas de la siguiente manera: "con una cámara se graban las imágenes, se llevan a una habitación con paneles, pantallas y ordenadores, desde allí se envían a una gran antena que las enviará a todas partes, las antenas de televisión de los tejados reciben las ondas y las llevan hasta el televisor a través de un cable blanco y grueso, dentro de la tele está el tubo de imagen que convierte las ondas en pequeños puntitos de colores que hacen la imagen". (Texto colectivo de la clase).

Actividad 3. ¿Cómo se mueven y hablan los personajes inanimados?

Partiendo de la fascinación que producen los dibujos animados en los niños investigamos acerca de cómo se mueven y hablan los personajes animados, para posteriormente crear los nuestros. El objetivo principal de la actividad fue comprender la base fundamental de la animación; ya que en la fase de



Secuencia de dibujos creada por Andrea, 7 años.



Experiencia *Con las manos en las ondas*

exploración de sus conocimientos previos aparecieron opiniones de tipo animista, como las de Francisco, (7 años) "los dibujos animados son muñecos a los que les ponen cables y los mueven con mandos a distancia" o también las de Francis, (7 años), "los dibujos animados son niños disfrazados que se cambian el nombre".

La primera parte de la actividad se basó en la elaboración de materiales para observar y experimentar los fundamentos de la animación. Para ello coloreamos un círculo de cartulina dividido en porciones con distintos colores primarios y secundarios, que al hacerlo, girar obteníamos nuevos colores. Además de colorear, recortar y montar una tira de dibujos sucesivos, que pasando las hojas, rápidamente pudimos apreciar el movimiento de las imágenes.

En segundo lugar invitamos a los niños y niñas a convertirse en los creadores de sus propios dibujos animados, para lo cual les facilitamos un folio en blanco con seis cuadrículas en las que debían desarrollar su idea, creando su propia secuencia.

Esta actividad se completó valiéndonos de un escáner, ordenador y un proyector de video. Escaneamos las tiras de dibujos hechas por los niños y niñas y las editamos con ayuda de un programa de edición de video. Reunimos en un aula a los dos grupos de segundo y llevamos a cabo la proyección. Después de varios visionados debatimos acerca de la pregunta que investigábamos, concluyendo colectivamente que *"no hay movimiento en las imágenes, se pasan rápidamente y a nuestros ojos les parece que se mueven"* y *"la voz la graban las personas"*. Para facilitar al máximo la comprensión del proceso de animación de la imagen realizamos también una experiencia que consistió en hacer fotografías sucesivas de una simple acción como coger una pelota del suelo. Estas fotografías fueron después montadas sucesivamente a través de un programa de edición y presentadas en clase. De esta forma ahondábamos en las bases del cine y la animación, basados en el fenómeno de la persistencia de la visión.

Como conclusión de la actividad acudimos a una exposición sobre los orígenes del cine en la biblioteca municipal, en la cual manipulamos algunos de los aparatos pioneros en el arte de la animación como el taumátropo o el fenikítopio.

Bloque 2. ¿Cómo se organiza la televisión? La organización de la emisión televisiva.

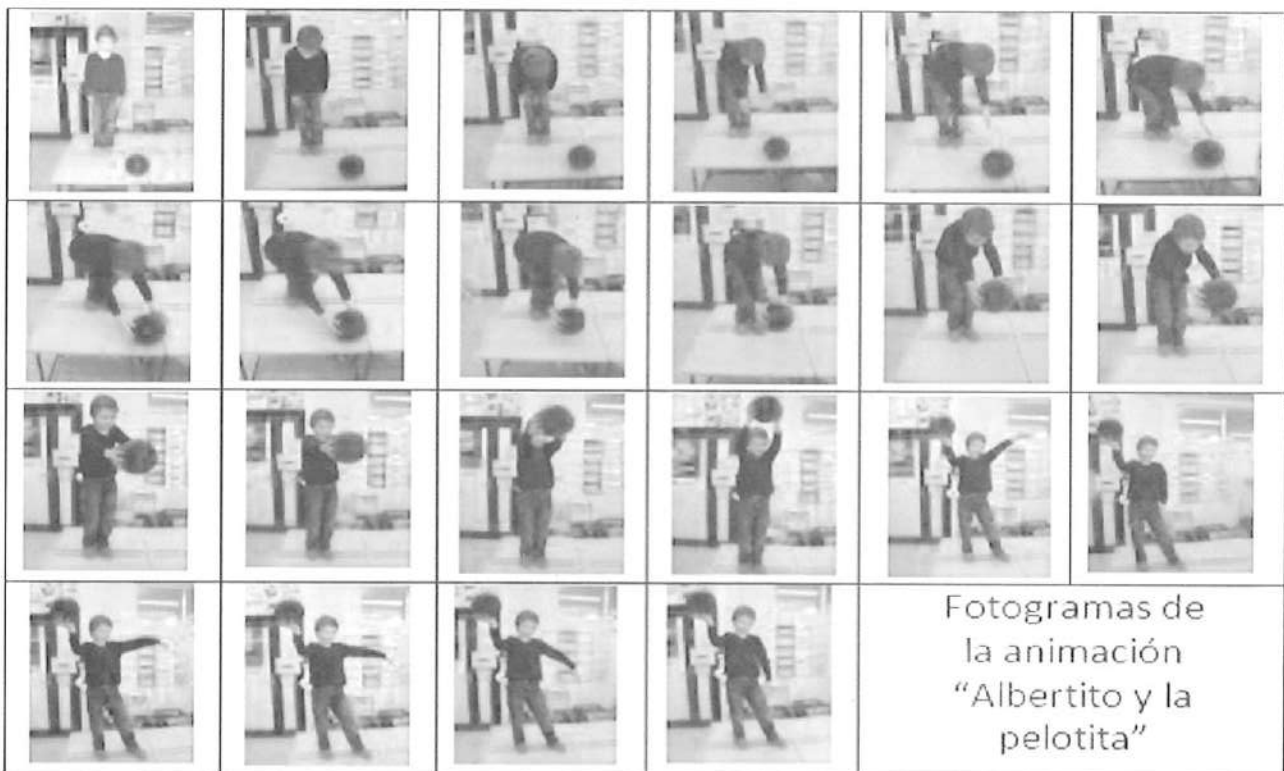
Actividad 4. ¿Por qué nos gusta tanto la televisión?

Con esta actividad pretendíamos hacer reflexionar a nuestros alumnos y alumnas sobre la magia de la imagen en movimiento y el poder que ejerce sobre nosotros, además de comenzar a poner en cuestión los contenidos televisivos y la calidad o adecuación de estos a sus intereses.

Para contestar a la pregunta ¿Por qué nos gusta tanto la televisión?, realizamos una encuesta en la que preguntaron a sus padres, madres y abuelos, acerca del programa que más les gustaba y porqué. Una vez recogidos los datos los expusimos en clase en un gran mural y anotamos las respuestas que más se repitieron. Finalmente, se elaboró un dossier con las conclusiones de la encuesta y del coloquio que transcribimos a continuación *"la televisión divierte y entretiene a nuestros abuelos, a nuestros padres les gusta ver programas sobre sus aficiones para aprender y estar informados, y a nosotros nos gustan los dibujos animados y los programas infantiles porque salen niños"*. Pudimos constatar que el nivel de consumo televisivo familiar es bastante alto,



El hombre-TV, cuento escrito por Enrique, 7 años



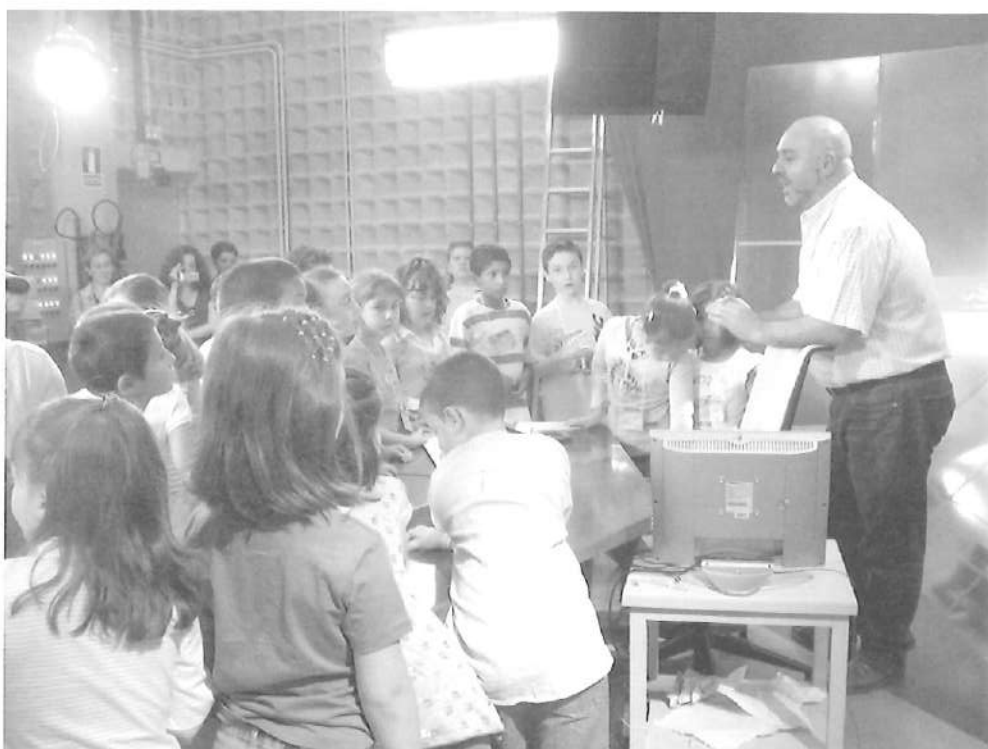
estando presente la televisión en prácticamente todas las actividades familiares como en las de comensalismo o empleo del tiempo libre, confirmando así las investigaciones de FERRES (1994).

Para finalizar esta actividad decidimos aprovechar la motivación que ejerce la televisión y los contenidos infantiles sobre el alumnado para elaborar un libro de cuentos, historias y textos libres acerca del mundo de la televisión que denominamos "Apaga la tele y cuéntame un cuento". Cada alumno de forma individual debía escribir su aportación y realizar un dibujo. Finalmente se crearon dos versiones del libro colectivo, una usando los originales manuscritos y la otra en versión digital. Se realizó una impresión del libro para cada alumno y alumna y se reunió a los padres y madres para su entrega, con el mensaje añadido de la importancia de que contaran cuentos a sus hijos e hijas, como hábito cotidiano frente al totalizador y constante consumo indiscriminado de televisión.

Actividad 5. ¿Por qué ponen anuncios en la televisión?

Durante las entrevistas individuales previas al desarrollo del proyecto, las cuestiones referentes a los anuncios y la publicidad generaron respuestas y opiniones muy heterogéneas, entre ellas: Manoli, 7 años, "Los anuncios nos hipnotizan para que compremos las cosas de buena calidad", o también, Antonio, 7 años, "Los anuncios sirven para descansar de las películas y ayudarnos a saber si nos falta algo en nuestra casa". Como indica DELVAL (2000, p 64): "los sujetos construyen explicaciones para dar sentido a la realidad, que son originales y muy semejantes en diferentes lugares e independientes de las creencias de los adultos" de este modo, el mundo y la sociedad se configuran para el niño como estructuras que, conjuntamente con la familia, tienen el objetivo de ayudarnos para mejorar altruistamente nuestra calidad de vida.

Con esta actividad se pretende introducir al alumnado en la reflexión crítica de los elementos más evidentes de la publicidad. Para su desarrollo recopilamos previamente una serie de cortes de anuncios televisivos, que después de visionarlos, seleccionamos el que más les gustaba y lo analizamos colectivamente a través de una plantilla con preguntas encaminadas a analizar los



Visita a los estudios de RTVA en Huelva.

elementos principales, entre ellas: ¿cuál era el artículo publicitado?, ¿para quién iba destinado? y la descripción de las posibles personas que aparecían en el mismo. Asimismo, elaboramos y trabajamos en clase un texto titulado ¿Quién paga la televisión?, del que extrajimos las ideas principales que fueron plasmadas en la carpeta personal de trabajo.

Para finalizar debemos subrayar que encontramos dificultades significativas en la comprensión del término publicidad, siendo equiparado al de anuncio en la mayoría de los casos. Por lo demás, los aspectos relacionados con la financiación de la televisión quedaron más bien esbozados, ya que comprobamos que sus ideas de base sobre la publicidad se encontraban profundamente arraigadas, además de mostrar bastante complacencia en el visionado de anuncios.

Actividad 6 ¿Qué necesitamos para hacer un programa de televisión?

Con esta actividad pretendíamos acercarnos a la televisión de manera activa y significativa, creando nuestro propio espacio televisivo. Para ello visionamos un vídeo elaborado a partir de pequeñas secuencias de diferentes programas (informativo, de

entretenimiento, documental, deportivo, infantil, musical y cinematográfico). A partir de este momento analizamos los distintos contenidos y le asignamos uno a cada grupo, además de un pequeño guión que debían preparar en grupo para llevar a cabo el programa de televisión de la clase. Confeccionamos un pequeño espacio televisivo, para el cual habilitamos un rincón del aula, diseñamos el escenario, y durante varios días ensayamos nuestros papeles para el día de la grabación del programa. Para poder responder convenientemente a la pregunta ¿Cómo se hace un programa de televisión? acudimos a los estudios de RTVE en Huelva, en donde pudimos ver de primera mano un estudio de televisión real y donde nos mostraron algunos de los materiales que ellos utilizan, y nos explicaron brevemente su funcionamiento. Nos explicaron cómo trabajan, y nos dieron consejos para preparar mejor nuestro programa y algunos trucos para el día de la grabación. Con la ayuda de una cámara digital grabamos el programa que habíamos preparado y que fue visionado, posteriormente, por la clase. Para el desarrollo de la salida realizamos actividades previas encaminadas a consensuar qué debíamos preguntar para aprender a desarrollar nuestro propio programa de televisión y a explicar qué



Dibujo del estudio de televisión, Yasin, 7 años.

sabíamos de cómo funciona la televisión. Durante la salida se realizaron las preguntas por parte de niños que fueron grabadas con una grabadora digital para su posterior análisis en clase. Finalmente las actividades posteriores a la salida consistieron en el debate acerca de lo visto y aprendido, el registro y la creación de un gran mural a base de textos libres de los niños y niñas que fue enviado a los estudios de RTVA como agradecimiento por el excelente trato recibido en la visita. Para la salida contamos con la presencia de un grupo de madres que nos acompañó y colaboró en el desarrollo de la visita.

Bloque 3. Principales utilidades de la televisión.

Actividad 7. ¿Para qué sirve la televisión?

La siguiente actividad comenzó con un debate colectivo en el que discutimos acerca de los tipos de programas que podemos ver en la televisión y a qué tipo de personas van dirigidos. Pudimos conectar esta cuestión con los resultados obtenidos en la encuesta sobre preferencias televisivas que, anteriormente, habían pasado a sus padres y abuelos. Haciendo hincapié en el hecho de que existen programas que están destinados a un público variado. Para responder a la pregunta ¿Por qué nos gusta tanto la

televisión? consideramos imprescindible reflexionar acerca de cuáles son los géneros televisivos. Para ello, elaboramos un texto adaptado sobre los principales géneros, del que seleccionamos sus contenidos, aportando nuestras propias definiciones.

Seguidamente se diseñó una tabla estadística para el análisis de la programación, con el objeto de identificar a qué tipo de género pertenecía cada programa emitido en las distintas cadenas públicas y privadas. Utilizamos los resultados para reflexionar sobre cuáles son los programas que más se ven y a qué género pertenecen.

Para finalizar esta actividad elaboramos por equipos un cartel con los programas de televisión que recomendábamos y que fueron expuestos en los pasillos del centro.

Bloque 4. Influencia de la televisión en los hábitos y relaciones personales.

Actividad 8. ¿Qué productos compramos, los que anuncian en la televisión o los que no?

Para el desarrollo de la siguiente actividad pedimos a nuestros alumnos que seleccionaran cinco productos de consumo que tuvieran en sus casas: un producto de limpieza, una comida envasada, una bebida, una prenda de vestir y un electrodoméstico. Les facilitamos una hoja en la que

debían de anotar la marca del producto, para, a continuación, analizar en un debate colectivo si eran o no anunciados en televisión. Entre las conclusiones que obtuvimos se consideraba que *“la gran mayoría de los productos que compramos se anuncian en televisión”*, además, de que *“nos gustan más los productos que tienen marca, que los que no la tienen”*.

Para concluir la siguiente actividad presentamos a los alumnos y alumnas dos bebidas refrescantes, una que se anuncia normalmente en televisión y otra que no. Cada alumno fue probando los dos refrescos y eligió el que más le gustaba. Su opinión fue anotada en una tarjeta. Al finalizar la degustación registramos los resultados obtenidos en una tabla resumen. Al desarrollar la actividad paralelamente en dos cursos del mismo nivel pudimos observar que, en uno de ellos, los alumnos detectaron inmediatamente la marca de refresco anunciada, decantándose por ella mayoritariamente; mientras que en el caso del otro curso, los resultados estuvieron más equilibrados.

Actividad 9. ¿Se parecen a nosotros los personajes de la televisión?

La siguiente actividad interesó mucho a los alumnos y alumnas, ya que les permitía hablar y expresarse libremente sobre sus percepciones y sentimientos acerca de la televisión.

Elegimos el programa favorito de cada grupo que, en todos los casos coincidió con una serie de animación japonesa, de absoluta moda en el momento: un gato robot y su amigo humano. Y les pedimos que describieran a un personaje bueno, a uno malo, a un personaje masculino y a otro femenino. El debate que surgió en la puesta en común de sus opiniones, puso de manifiesto un clarísimo y fiel conocimiento de los atributos personales tradicionales, describiendo con precisión y rigor a cada uno de ellos. Entre las conclusiones extraídas podemos citar *“nos parecemos poco a los niños y niñas que salen en la televisión”*, y *“nos gusta imitar a los personajes de nuestras series favoritas”*.

Actividad 10. ¿A qué dedica mi familia el tiempo libre?

Creímos necesario para terminar, plantear una reflexión sobre el uso del tiempo

libre que hacen nuestros alumnos y el consumo de televisión. Contrariamente a lo que pensábamos, en muchos casos se constata que los niños y niñas se exponen a largas horas de visionado debido a la falta de alternativas de ocio adaptadas a su edad, y, en muchos casos, a la poca formación y conductas de ocio alternativas que le ofrecen sus padres y madres, por lo que la televisión se convierte en la variedad de ocio familiar más barata y gratificante.

Para el desarrollo de esta actividad entregamos una hoja para la anotación diaria del tiempo que pasamos frente al televisor. La ficha debía ser rellenada diariamente durante una semana completa, coloreando el número de horas de visionado. Una vez concluida la semana se llevó a cabo una asamblea en la que cada uno de los alumnos y alumnas fue comentando los resultados de su ficha. Se observaron diferencias significativas entre los diferentes alumnos, aunque se registra una media de dos a tres horas de consumo televisivo por niño y día, aumentándose significativamente durante el fin de semana.

Otro aspecto que nos parecía interesante fueron las conductas de ocio de sus familiares cercanos. Para ello elaboramos una encuesta entre las personas que viven en sus casas, referida al tiempo que dedican a ver televisión, hablar entre ellos, jugar con los amigos, realizar actividades deportivas y a otras actividades. Entre las conclusiones colectivas derivadas de la asamblea se hicieron recomendaciones del tipo "debemos emplear nuestro tiempo libre en estudiar, leer, jugar, ayudar en casa y hacer deporte".

Evaluación

En cada una de las tres fases propuestas para la evaluación de la unidad, se utilizaron los siguientes instrumentos:

En la evaluación inicial del alumnado y para el planteamiento de hipótesis: el brainstorming, los cuestionarios para la recopilación de las ideas previas y las entrevistas personales.

En la evaluación formativa del proceso y como ayuda para la secuenciación de actividades: la observación, la carpeta personal, las tramas conceptuales, el control de las tareas y el diario del maestro.

En la evaluación sumativa a la finalización de la unidad: representaciones, actividades resúmenes, conclusiones, tramas

finales, actividades globales y el análisis de las tareas realizadas.

Conclusiones:

Desarrollar una propuesta didáctica de carácter integrado tiene la ventaja inicial de que al partir de temáticas relevantes elegidas colaborativamente por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se gana en motivación y respuesta a los intereses de los niños y niñas. Otra ventaja visible es que al negociar las temáticas de investigación adaptamos el currículum a los alumnos y alumnas y no al revés.

En relación al proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas hemos podido comprobar la permanencia de ciertas ideas poco elaboradas de los niños y niñas aún después de desarrollar las actividades de investigación, como en el caso del origen de la televisión, que volvía a ser cifrado, por parte de algunos en miles de años atrás, aún después de haber elaborado, tanto colectiva como individualmente, el friso de la historia.

Además debemos precisar que notamos una mejora en el uso racional de la televisión por parte de la mayoría del alumnado así como actitudes críticas ante la publicidad.

En las dos semanas que duró la experiencia notamos que la implicación de los alumnos fue mucho mayor que durante las sesiones convencionales en las que seguíamos el libro de texto exclusivamente, ya que alternábamos de manera que se le dedicaron aproximadamente dos horas diarias al desarrollo del proyecto, mientras que el tiempo restante se empleaba en el desarrollo de las áreas instrumentales y las especialidades.

Referencias bibliográficas:

- ALONSO, M; MATILLA, I; VAZQUEZ FREIRE, M. (1996): Teleniños públicos, teleniños privados. Madrid, Ediciones de la Torre.
- CAÑAL, P; POZUELOS, F. J.; TRAVÉ G. (2005): *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) Descripción general y fundamentos*. Sevilla, Díada.
- CAÑAL, P; LLEDÓ, A; POZUELOS, F. J.; TRAVÉ G (1997): Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla, Díada.
- DELVAL, J. (2000) Amigos o enemigos:

la televisión y la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*.

DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata.

FERRES, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Ediciones Paidós

LACASA, P. & REINA, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas*. Madrid: CIDE - MEC.

RICO, L. (1994): *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid, Espasa Calpe.

RICO, L. (1997): Infancia y televisión. *Signos*, 21, 44-49

RODARI, G. (1974): *Cuentos para jugar*. Madrid, Alfaguara.

RODARI, G. (1983): *Gramática de la fantasía*. Madrid, Editorial Argos Vergara.

ARE WE TELEMASCOTS? DIDACTIC UNIT FOR A STUDY CRITICIZED OF THE TELEVISION.

Abstract

In the following article it is presented a curriculum Integration project for the first cycle of primary. After negotiating the topic of investigation with the pupils "the television" is selected together as project of investigation of the classroom. Finally it is described the design, the development and the evaluation of the curriculum integration project.

Key words: curriculum Integration, television, mass media, school investigation, educational innovation.

SOMMES-NOUS DE LA CHAIR À TÉLÉ? UNITÉ DIDACTIQUE POUR UNE ÉTUDE CRITIQUE DE LA TÉLÉVISION.

Résumé

Dans l'article suivant on présente une proposition de curriculum composé pour le premier cycle de primaire. Après avoir négocié le sujet d'investigation avec les élèves et les élèves la télévision est conjointement sélectionnée comme projet d'investigation de salle. Ensuite il est décrit et réfléchi au dessin, le déroulement et l'évaluation d'une proposition didactique.

Met clofs: un curriculum composé, une télévision, des médias, une investigation scolaire, une innovation éducative.



LAS VISITAS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA TECNOLOGÍA EN LA ESO

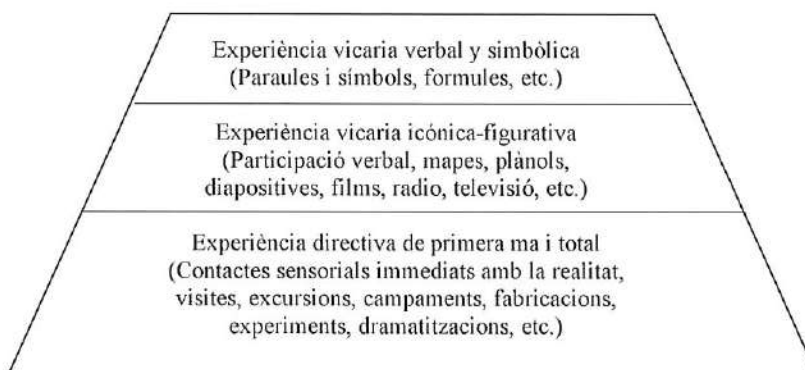
Hoy en día los recursos didácticos tienen una importancia fundamental en la educación, ya que constituyen una herramienta de valor incalculable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *Visitas y excursiones, enseñanza de la tecnología, recursos didácticos, motivación del alumnado.*

M^a Ángeles Sos Rochera¹

Los recursos didácticos facilitan la acción educativa y motivan al alumnado, con el que conseguimos una mayor predisposición para el aprendizaje. El realismo de los materiales utilizados y un mayor grado de proximidad del alumno a la realidad en la enseñanza, hacen que estos sean más efectivos. Las excursiones se sitúan en un nivel alto de realismo y de proximidad al alumno.

Tenemos una pirámide diseñada por Fernández Huerta donde podemos ver como los recursos didácticos más reales son más efectivos, y entre ellos tenemos las visitas y excursiones.



Tal como acabamos de ver las visitas y excursiones son un recurso didáctico muy efectivo ya que fomentan el aprendizaje directo ofreciendo experiencias prácticas reales, acercando su aprendizaje a la realidad de la vida y mostrando su funcionalidad con un alto nivel de participación por parte

de los alumnos.

En la enseñanza de la tecnología las visitas nos permiten acercar al alumno a nuestro entorno e integrarlo como un instrumento más de aprendizaje, mostrándoles las aplicaciones prácticas que cada contenido teórico visto en el aula tiene en los diferentes aspectos del desarrollo tecnológico.

Es imprescindible ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de descubrir la aplicación práctica de algunos contenidos del currículo de tecnología en dispositivos utilizados cotidianamente.

No necesariamente debemos desplazarnos lejos del centro, precisamente se trata

de demostrarles que todo lo que aprenden en el aula esta cerca de ellos en su entorno cotidiano. Para mostrar algunas aplicaciones de los contenidos curriculares no hará falta desplazarnos mucho ya que bastará una visita a la caldera del propio centro para entender el funcionamiento de la cale-

facción y de la instalación del agua caliente y fría.

Para otros contenidos necesitaremos desplazarnos a industrias de la localidad, muchas de ellas aceptan mostrar a los alumnos sus instalaciones previo contacto con el personal responsable, incluso algunas tienen preparadas sus instalaciones para mostrar el video explicativo y obsequian a los alumnos con objetos publicitarios.

También podemos realizar visitas a los museos cuya temática es diversa, desde los etnológicos, hasta los específicos y monotemáticos como puede ser un museo relacionado con algún producto de la industria local.

La planificación de la visita debe ser cuidadosa, la tarea empieza cuando aparece la necesidad de complementar los contenidos impartidos al aula, con otros más reales que muestren al alumno su conexión con el mundo que nos rodea. Por ello debemos seleccionar correctamente nuestra visita teniendo en cuenta la información que recibirán nuestros alumnos en el transcurso de la misma.

Un conocimiento previo de los contenidos a tratar durante la visita por parte de los profesores permitirá una mayor efectividad, para ello es aconsejable que se realice una visita previa.

Para un pleno aprovechamiento se deben preparar una serie de actividades para trabajar con nuestros alumnos.

- Es aconsejable que los alumnos entren en contacto con los contenidos que se tratarán en el desarrollo de la visita

1. Profesora de Tecnología en el IES Miquel Peris i Segarra.



previamente a esta, con ello les motivaremos y obtendremos mejores resultados. Para ello son muy útiles las actividades previas. Estas consistirán en unas actividades introductorias que se resolverán en clase previamente a la visita. Podemos elaborar preguntas tipo test, juegos tipo sopas de letras o similares o bien organizar un debate donde el profesor actúe de moderador. Elegir uno u otro tipo de actividad dependerá del tipo de alumno con que trabajemos.

- Durante la visita podemos ofrecer a nuestros alumnos un cuestionario con

preguntas que responderán siguiendo los comentarios de la persona encargada de realizar las explicaciones o las del propio profesor acompañante, de este modo favorecemos que los alumnos presten atención a todas las explicaciones. Este tipo de actividades también pueden consistir en dibujar algún objeto expuesto o responder a preguntas concretas sobre lo que se va viendo durante la visita.

Al finalizar la visita también podemos pedir a nuestros alumnos la realización de un cuestionario con preguntas relacionadas con lo que se acaban de visitar o también que realicen una memoria explicativa de todo lo que han visto. Esto se puede realizar durante la clase siguiente a la visita y será muy útil para comprobar la atención prestada a las explicaciones y si han aprovechado la visita tal como se esperaba.

Es aconsejable realizar una evaluación una vez terminada la visita para saber la efectividad que ha tenido la actividad en nuestros alumnos y para comprobar la correcta organización de la misma o si por el contrario debemos perfeccionarla modificando algún aspecto. Para ello podemos entregar unos cuestionarios a nuestros alumnos donde se les pregunta su opinión sobre aquello que les han gustado y también sobre lo que cambiarían.

Con todo esto tenemos que las visitas son una actividad que gusta a los alumnos y de la que podemos sacar mucho rendimiento académico.

THE VISITS AS DIDACTIC RESOURCE IN THE TEACHING OF THE TECHNOLOGY IN THE THAT

Abstract

Today the didactic resources have a fundamental importance in the education, since constitute a tool of untold value within teaching process -learning.

Key words: *Visits and excursions, teaching of the technology, didactic resources, motivation of the pupils.*

LES VISITES EN TANT QUE RESSOURCE DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA TECHNOLOGIE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OBLIGATOIRE (E.S.O.) EN ESPAGNE

Résumé

Les ressources didactiques sont actuellement investies d'une importance fondamentale en éducation, car elles constituent un outil d'une valeur incalculable pour le processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: *Visites et excursions, enseignement de la technologie, ressources didactiques, motivation des apprenants.*



ESCUELAS DE VERANO: LA EXPERIENCIA DE COMPARTIR LA RENOVACIÓN

Las Escuelas de Verano –eventos que gozan de una interesante tradición en nuestro país– son espacios de encuentro, debate y formación del profesorado que aspira a una profunda renovación pedagógica. Si bien el origen de las Escuelas de Verano es anterior, es durante periodo de la transición democrática cuando logran una mayor extensión e importancia, ya que la asistencia de maestros y maestras a las mismas llega a ser auténticamente masiva, constituyendo una autentica red para la formación permanente y el cambio en la escuela. La absorción por parte de la administración educativa durante el periodo de la Reforma de parte de las funciones que desarrollaban las Escuela de Verano y la progresiva despolitización del profesorado hacen que, a partir de los años ochenta se observe un claro declive de este tipo de eventos. Actualmente se ha suscitado un debate sobre los contenidos, estructuras y dinámicas que deberían adoptar las Escuelas de Verano para contribuir a ofrecer alternativas pedagógicas renovadoras en la sociedad de la globalización.

Palabras clave: *Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pedagógica, Cambio Escolar, Formación Permanente del Profesorado, Participación.*

Juan Ramón Jiménez Vicioso¹



¿Qué piensas hacer durante las vacaciones?

- Pues la primera semana de Julio voy a asistir a la Escuela de Verano de mi comarca. Me he matriculado en un curso sobre "el método global de lectura y escritura", en un taller del "Juego Dramático" y participaré en un debate en el que discutiremos sobre nuevas formas de incentivar la participación de padres y madres en la escuela.

- Suena interesante, pero ¿te reconocen las horas para los sexenios y las oposiciones? Porque, supongo, que esta actividad te la subvencionará la Administración ¿no es así? ¿puedes recuperar los días de vacaciones de asistencia a la Escuela de Verano?

- No, al contrario, tengo que pagar una matrícula, buscarme un alojamiento, colaborar en la organización de actividades de tiempo libre,... forma parte de mi contribución al Movimiento de Renovación Pedagógica.

- ¡..!

¿Podríamos imaginar hoy día un diálogo cómo este? Difícilmente, ¿no es cierto? Emplear días de nuestras vacaciones para

actividades de formación permanente poco reconocidas oficialmente, totalmente voluntarias, que requieren la participación activa, haciendo un esfuerzo económico... Pues algo así hacían decenas de miles de maestros y maestras en cientos de Escuelas de Verano distribuidas a lo largo y ancho de nuestra geografía.

Sin embargo, en la historia contemporánea de la educación, las Escuelas de Verano, habiendo desempeñado un papel tan importante para traer "aire fresco" a la enseñanza, no siempre han sido consideradas adecuadamente y, desafortunadamente, son muy desconocidas por las nuevas generaciones del profesorado. En esta entrega de "Estelas en la Mar" trazaremos algunas de las líneas fundamentales sobre qué han significado estos acontecimientos pedagógicos y qué huella nos dejan en la actualidad y para el futuro.

No es fácil definir las Escuelas de Verano, por cuanto en su composición, desarrollo y organización podemos encontrar una gran variabilidad, pero, básicamente, podríamos considerarlas como encuentros del profesorado que se celebran durante el periodo estival –si bien tienen en la mayoría de los casos tienen una extensión o proyección a lo largo de todo el año– en los

que se realizan actividades que combinan los intercambios de experiencias, la formación permanente, la innovación pedagógica, los debates sobre política educativa y los aspectos lúdicos y de convivencia social. Todo ello con la finalidad de contribuir a una renovación escolar profunda, que afecta a la propia identidad de la escuela, a los fines y objetivos, las metodologías, los materiales y las formas de relación con la comunidad.

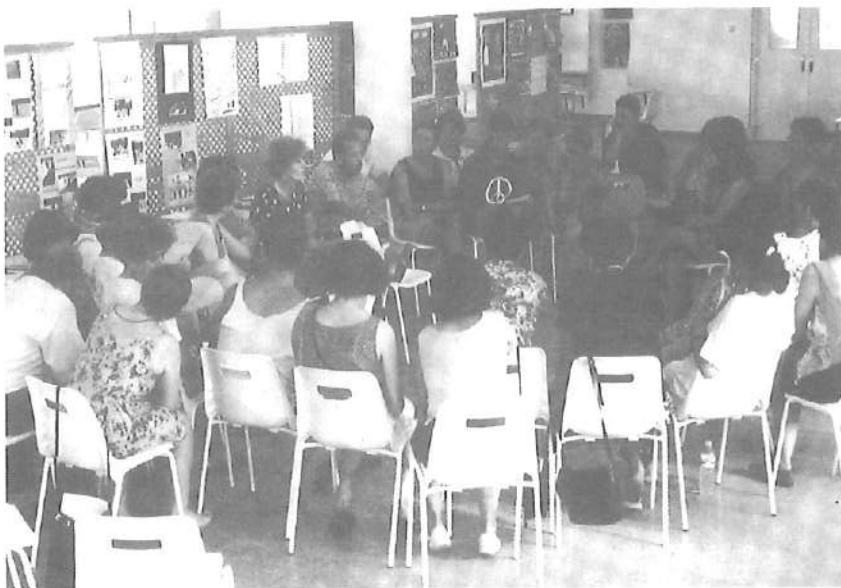
La Escuela de Verano que goza de mayor tradición y consolidación institucional es la *Escola d'Estiu* de Rosa Sensat de Cataluña, con más de cuarenta años de realización ininterrumpida (FARRÉ, J., FORTUNA, P., MARTÍNEZ, G., ÓDENA, P. 2005), pero podemos encontrar experiencias con gran repercusión en otras comunidades autónomas: País Valenciano, Andalucía, País Vasco, Islas Baleares, Extremadura, Madrid, etc.

El antecedente más directo de las Escuelas de Verano en España lo podemos encontrar en los cursos organizados por Eladi Homs i Oller, que después de viajar becado a Chicago y conocer las experiencias de los cursos de verano que organizaba John Dewey (ver "Estelas en la mar" del número anterior de *Cooperación Educativa*

va *Kikiriki* que trata sobre este autor) propone una réplica en Cataluña. Nos encontramos en 1914 y en esos cursos estivales los maestros y las maestras tenían la oportunidad de conocer —en muchas ocasiones “de primera mano”— las propuestas de la doctora Montessori, del grupo “Jean Jacques Rousseau” de Ginebra, Decroly o John Dewey o de otros autores de la Escuela Nueva. Estas primeras Escuelas de Verano se realizan hasta 1923, cuya actividad queda interrumpida por la Dictadura de Primo de Rivera, si bien se vuelven a retomar al final de ésta, en el verano de 1930.

Un segundo periodo lo podemos ubicar entre 1930 y 1935. En este lustro los intereses se centran en construir una escuela nueva, adoptando para ello un formato de congreso, en el que se discuten las diferentes propuestas, previamente elaboradas a lo largo del curso. La Guerra Civil, y el régimen franquista provocan un largo y duro paréntesis que poco a poco se va abriendo, primero con algunos encuentros semiclandestinos de grupos de docentes, muy reducidos, que, más tarde y muy poco a poco, se van ampliando hasta que en el verano de 1966 ciento cincuenta y tres maestros y maestras se reúnen en Cataluña en la que sería la primera *Escola d'Estiu* del nuevo periodo y germen de las demás Escuelas de Verano a lo largo y ancho de la geografía española. Una protagonista especialmente relevante de la *Escola d'Estiu* y, por extensión de la iniciativa, del resto de las Escuelas de Verano ha sido Marta Mata i Garriga, a la cual le tendremos que dedicar algún capítulo de *Estelas en la Mar* por el papel decisivo que ha jugado en la innovación pedagógica de Cataluña y de toda España.

Durante los años sesenta la *Escola d'Estiu* no dejó de crecer en número de asistentes, oferta formativa y repercusiones sociales, pero es en la década de los setenta cuando las Escuelas de Verano logran una implantación más extensa, llegando a todas las futuras Comunidades Autónomas, y consiguiendo un notable impacto en la comunidad educativa. Es suficiente señalar, a modo de dato ilustrativo, que las Escuelas de Verano llegaron a congregarse en este periodo a más de 30.000 profesores y profesoras, en cientos de Escuelas organizadas en casi todas las provincias y, que en algunos lugares tuvieron que realizarse a escala comarcal para poder atender la



enorme demanda.

¿Cómo explicar treinta años después este desarrollo de las Escuelas de Verano en la década de los setenta? ¿a qué se pudo deber que tal número de maestros y maestras empleasen una parte de sus vacaciones en las Escuelas de Verano, sin más reconocimiento que el propio? Probablemente pueda encontrarse en algunas de sus características que, a continuación enunciamos:

a) Actividad voluntaria y organización autónoma: la participación en las Escuelas de Verano se planteó, desde el principio como una actividad absolutamente voluntaria y libre, no vinculada a ningún tipo de carrera profesional, aumento retributivo, facilidad en las oposiciones, etc. La sensación de los asistentes era la de tomar una opción auténticamente libre, motivada exclusivamente por el deseo de mejorar la práctica docente, la de colaborar con los compañeros y compañeras en la búsqueda de alternativas a una escuela caduca y anquilosada, y la de contribuir a la construcción de una escuela pública al servicio de la comunidad.

b) Respuesta a las necesidades de Formación Permanente: El panorama de la formación permanente en esos años era el de un auténtico desierto. De hecho, algunas de las Escuelas se iniciaron con cursillos por las tardes que se fueron quedando “cortos” y vieron en el primer tramo de las vacaciones escolares el momento idóneo para favorecer la asistencia. Los temas escogidos para los cursos y talleres estaban muy relacionados con las necesidades manifestadas por el profesorado en aquél

momento: métodos más activos para el aprendizaje de la lectura y escritura, matemáticas modernas, integración escolar para las necesidades educativas especiales, conocimiento del medio a través de la investigación, desarrollo de la creatividad, etc.

c) La teoría y la práctica: A diferencia de otros enfoques más tecnológicos de la formación del profesorado (por ejemplo los cursos impartidos por los Institutos de Ciencias de la Educación) y, sobre todo, a la limitada formación inicial de Magisterio, en las Escuelas de Verano todos los asistentes sentían que tenían algo que aportar, pues se partía de la práctica y se retornaba a ella mediante la puesta en común de experiencias, debates sobre problemas reales de aula, búsqueda de alternativas a la organización escolar, etc.

d) Carácter lúdico: Este aspecto es fundamental para comprender el éxito de las Escuelas de Verano durante la transición y años inmediatamente posteriores, ya que al desarrollarse en periodo vacacional, y después del duro final de curso, se consideraba fundamental que los participantes disfrutasen. En ese sentido, los talleres prácticos que se ofrecen son atractivos y fomentan la creatividad: construcción de mascararas, empleo de técnicas plásticas, dramatizaciones, etc. Cada Escuela de Verano dispone de un programa lúdico paralelo que incluye representaciones de teatro, verbenas, etc. En las zonas calurosas se procura que la Escuela de Verano se desarrolle en instalaciones que cuenten con piscinas y equipamientos adecuados para el



ocio y el descanso. En algunos casos, y debido a la procedencia diversa de los participantes se instalaban servicios paralelos tales como guardería infantil, zona de acampada, etc.

e) **Favorecer la convivencia:** La Escuela de Verano es lugar de reencuentro de antiguos compañeros de estudio, de maestros y maestras que han sido trasladados a destinos alejados, o de amigos de Escuelas de Verano anteriores,...

No podemos olvidar la estrecha relación que existe entre las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica. En algunos casos las Escuelas se organizaban por asociaciones renovadoras previamente constituidas —por ejemplo, el *Movimiento de Cooperación Educativa*—, en tanto que en otros casos la Escuela precede a la constitución de una organización de maestros y maestras que más tarde extendía su actividad a otros ámbitos. Tal es el caso de Sevilla, cuya Escuela de Verano era organizada en sus primeras ediciones por un reducido grupo de maestras y maestras del Colegio Aljarafe para, posteriormente, generar el *Colectivo Andaluz de Pedagogía Pópular*, que se dotó de sede propia, revista y otros medios. En cualquiera de los casos, la Escuela de Verano reforzaba la presencia de los colectivos y, a su

vez, los colectivos extendían las implicaciones de la Escuela a otros ámbitos y periodos.

Cada Escuela de Verano, cada Movimiento de Renovación Pedagógica gozaba de sus propias señas de identidad y de una autonomía organizativa absoluta. Ello no fue óbice para el establecimiento de algunas formas de coordinación y de líneas de trabajo conjuntas, tales como congresos estatales, encuentros de coordinación, plataformas conjuntas para negociar con la administración, etc.

Paradójicamente, el inicio de la Reforma Educativa en los años ochenta supone un declive cuantitativo y cualitativo de las Escuelas de Verano. Entre las causas que se señalan (ESCOLANO, 2002) como más destacadas para este declive se encuentran las siguientes:

a) La asunción por parte de la Administración Educativa de una de las funciones que, hasta el momento, desarrollaban las Escuelas de Verano casi en exclusividad: la formación permanente del profesorado. Los Seminarios Permanentes, los Centros de Recursos y, posteriormente, los Centros del Profesorado absorbieron, con muchos más medios y respaldo administrativo, las actividades formativas. Además, la formación pasa a ser “reconocida” y a constituir un componente esencial de la “*carrera profesional de los enseñantes*”. Las competiciones por obtener certificados, acreditaciones u otro tipo de méritos desvirtuó la formación del profesorado.

La “*captación*” por parte de la Administración de numerosos líderes y miembros destacados de los Movimientos de Renovación Pedagógica para desempeñar funciones en la propia administración y gestión. Aparecen nuevas figuras profesionales y competencias que hasta entonces se desempeñaban los MRP, tales como Asesores de la Reforma, Orientadores, etc. Muchas de estas nuevas tareas son asumidas por personas que disponen de buena experiencia organizativa, procedente de sus anteriores actividades en los Movimientos de Renovación Pedagógica.

b) La progresiva despolitización del profesorado, que va contemplando su función como técnica. Este factor puede observarse en el abandono de la sindicación, de la militancia en partidos políticos, etc.

c) Factores internos a los propios

Movimientos de Renovación Pedagógica, que en ocasiones pierden su discurso autónomo para aceptar las propuestas de la administración, etc. Cómo señala MARTÍNEZ BONAFÉ (2002), se va abandonando el discurso interno para adoptar, en gran parte, el lenguaje de la Reforma de la Administración Educativa. Los términos dominantes comienzan a ser “*constructivismo*”, “*Proyecto Curricular*”, “*Adaptaciones Curriculares*”, y otros tecnicismos que se alejan de la experiencia cotidiana del aula. Gráficamente, podríamos decir que Piaget se impone a Freinet.

Más allá de la visión nostálgica sobre esta interesantísima experiencia en la pedagogía española, y sobre las causas de su declive a partir de los ochenta, estimamos, al igual que Martínez Bonafé (2002, 89), que los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano tienen un interesante futuro por delante ya que comparten un gran número de principios y características de otros movimientos sociales de la sociedad de la globalización. Pero para ello han de lograr una mayor proyección pública, mejorar su organización interna y, sobre todo, recuperar el capital de su cultura propia: “*es aquí donde pierde todo su sentido el MRP, cuando deja de ser un referente de autonomía en la construcción de un conocimiento pedagógico comprometido. Cuando deja de ser un ejemplo y una provocación entre el profesorado. La posibilidad de una teoría pedagógica crítica basada en la solidaridad*”

Referencias bibliográficas

- VV.AA. (1991): Escuelas de Verano. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 192, pp.80-83.
- CARBONELL, J. (2000): 25 Años atrás. Escuelas de Verano. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 288, p. 2.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FARRÉ, J., FORTUNA, P., MARTÍNEZ, C., ÓDENA, P. (2005): *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): ¿Qué son los MRP? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 311, pp. 85 – 89.

SUMMER SCHOOLS: THE EXPERIENCE OF SHARING THE EDUCATIONAL CHANGE

Abstract

The Summer Schools - events that enjoy an interesting tradition in our country - are encounter spaces, discussion and training of the professorship that aspires to a deep pedagogic renovation. Even though the origin of the Summer Schools is previous, it is during the phase of the democratic transition when achieve a greater extension and importance, since the teachers assistance to the same becomes authentically massive, constituting authenticates an net for the permanent training and the change in the school. The absorption on the part of the educational administration during the period of the Reform of part of the functions that were developing the Summer School and the progressive depoliticizing of the professorship cause that, as of the eighties is observed a clear declivity of this type of events. Currently it has been raised a discussion on the contents, structures and dynamic that they would have to adopt the Summer Schools to contribute to offer renewing pedagogic alternatives in the society of the globalization.

Key words: *Summer schools, Pedagogic Renovation Movements, Scholastic Change, Permanent Formation of the Professorship, Participation.*

ÉCOLES D'ÉTÉ: L'EXPÉRIENCE DU PARTAGE DU RENOUVELLEMENT

Résumé

Les Écoles d'Été - événements qui jouissent d'une longue tradition dans notre pays - sont des espaces de rencontre, de débat et de formation d'un professorat qui aspire à un renouvellement pédagogique en profondeur. Bien que l'origine des Écoles de Été soit antérieure à la transition démocratique espagnole, c'est au cours de cette période qu'elles ont le plus gagné d'importance et de terrain. La participation d'instituteurs et d'institutrices y fut véritablement massive, à tel point que l'on peut parler d'une mise en réseau de l'éducation permanente et du changement à l'école. L'administration éducative a ensuite absorbé, durant la période de réforme, une partie des fonctions jusqu'alors assumées par les Écoles d'Été, ce qui, avec la

UN DÍA TIPO EN UNA ESCUELA DE VERANO

A la llegada por la mañana hay un gran revuelo: numerosos compañeros que se saludan efusivamente, pues hace tiempo que no se ven, algunos desde que estudiaban la carrera en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, o en otros lugares. Después, confirmación en los listados de los cursos en los que definitivamente hemos sido aceptados -hay que solicitar en la preinscripción dos o tres opciones por cada módulo ya que en algunos casos hay plazas limitadas-, búsqueda por las instalaciones de los espacios en los que se celebrarán cada curso. Se observa que se ha cuidado mucho la decoración del recinto con carteles vistosos, manualmente realizado por voluntarios y colaboradores; también hay exposiciones con materiales didácticos alternativos a los libros de texto, y varias mesas de organizaciones diversas.

De 10 a 12:30 asistencia a un curso sobre "*Nuevas matemáticas en preescolar*". La ponente, una maestra joven pero experimentada, nos muestra su experiencia a través de múltiples trabajos de los pequeños. También nos propone diseñar una sesión relacionada con la conservación de cantidades, utilizando juguetes, caramelos y otros materiales de la vida cotidiana. El curso implica la participación de todos los asistentes. Muchos se sorprenden de que una actividad matemática pueda llegar a ser tan divertida.

A las 13 horas una "*asamblea de bienvenida*", a la que se han invitado a líderes de partidos recién legalizados, sindicalistas o personalidades del mundo educativo. Se rumorea que va a hablar Gonzalo Anaya, un maestro republicano que sufrió las represalias del franquismo, muy innovador... Numerosos aplausos a las llamadas a una Escuela Pública, o cuando se refieren a la necesidad de un "*Cuerpo Único de Enseñantes*".

A la hora de comer hay varias opciones: un improvisado autoservicio (*¿compraste los tiques?*), tapitas en la cantina o bocadillos a la sombra de los árboles. Optamos por esta última ya que así tendremos tiempo para bañarnos en la piscina y una pequeña siesta. Nuevamente reencuentro con los viejos amigos (*¿cómo te va? ¿qué nivel impartes este año? ¿a qué colegio te han destinado para el que viene?*)

Sobre las 17 horas participamos en un taller sobre "*Dramatización Creativa*" que imparte Alfredo Mantovani. Tras varios juegos para "*relajarnos*" y "*desinbibirnos*", hay que intentar montar a lo largo de la semana una dramatización que podamos presentar al resto de los compañeros de la Escuela de Verano. Hay otros talleres en simultáneo: trabajos con arcilla, sexualidad, música de la comunidad, etc. En ocasiones los miembros de un taller irrumpen en otro, mostrando sus recién adquiridas habilidades o en búsqueda de algún voluntario.

Para la segunda parte de la tarde se han organizado varios debates: la participación de los padres y madres en la escuela, política lingüística, la integración escolar... Los que intervienen lo hacen apasionadamente. Los demás refuerzan con aplausos o comentarios la adhesión a una u otra posición. Al final se concluye en la necesidad de seguir el debate, con mayor profundidad, a lo largo de todo el curso.

Por la noche verbena, con bailes y actuaciones de cantautores que son acompañados con las luces de mil mecheros. Algunos regresan a sus casas, otros se quedan a dormir en el camping que se ha improvisado en la Escuela de Verano. Para estos últimos los días siguientes serán más duros, a medida que la falta de sueño se acumule.

«*dépolitisation*» progressive du professorat, a entraîné à partir des années quatre-vingt un net déclin de ce type d'événements. À l'heure actuelle, un débat se fait jour concernant les contenus, les structures et les dynamiques dont devraient se doter les Écoles d'Été pour poursuivre leur contribu-

tion à l'offre d'alternatives pédagogiques rénovatrices dans notre «société de mondialisation».

Mots-Clés: *Écoles d'Été, Mouvements de Renouveau Pédagogique, Changement Scolaire, Formation Permanente du Professorat, Participation.*



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Duoda Centre de Recerca UB
Baldri Reixac, 13
08028 Barcelona
Tel.: + 34 934 481 399
Fax: + 34 934 481 398
<http://www.ub.edu/duoda>
duoda@ub.edu



MÁSTER, POSTGRADO y CURSOS en ESTUDIOS DE LA LIBERTAD FEMENINA

Tener interlocutoras magistrales es más importante que tener derechos... La mente femenina sin colocación simbólica tiene miedo (Librería de mujeres de Milán, *No creas tener derechos*, 1987). Este programa, nacido en 1988, ofrece a quienes aman el conocimiento una oportunidad única de aprender y practicar la libertad pensando y dialogando con profesoras de materias como la historia, la medicina, la pedagogía, el arte, el derecho, la filosofía, el feminismo, la música, la escritura, la mística, la política o la teología en lengua materna. Es posible cursar el programa completo o asignaturas sueltas en forma de seminario.

MÁSTER, POSTGRADO y CURSOS en ESTUDIOS DE LA DIFERENCIA SEXUAL (semipresencial)

Desde finales del siglo XX, las universidades se han llenado de mujeres pero el conocimiento que ahí se genera y se transmite sigue ignorando la diferencia sexual, es decir, ignora el sentido libre del ser mujer u hombre, presentándose, en cambio, como un neutro pretendidamente universal, un neutro que, en realidad, no existe. Este programa online, tutorizado por las propias creadoras de las asignaturas, le invita a descubrir la sexuación del conocimiento en materias como la filosofía, la política, la pedagogía de la diferencia sexual, la historia, la magia, la literatura, la lectura, la mística, la comunicación audiovisual o el derecho. Es posible cursar el programa completo o asignaturas sueltas en forma de seminario.

Más información:

Duoda Centre de Recerca, UB. + 934 481 399, 934 039 792 www.ub.edu/duoda
duoda@ub.edu (Máster presencial) - duoda2@ub.edu (Máster online)

Con el apoyo de:



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES



INSTITUTO
DE LA MUJER



Documentación Pedagógica y Memoria Docente en el Proyecto CAIEs

www.documentacionnarrativa.net

Novedades

info@documentacionnarrativa.net

El Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires desarrollará durante el 2007 y 2008 el Proyecto Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en el marco del Proyecto Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs) del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A través de este proyecto se viene llevando adelante un proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en todo el país. Para ello, se están formando 241 coordinadores de CAIEs de todas las provincias y se invitará a más de 2400 maestros y profesores para que indaguen narrativamente sus prácticas pedagógicas y produzcan documentos pedagógicos para su disposición pública.

Además, se concretará una experiencia colectiva de viaje por itinerarios pedagógicos con un grupo de "docentes expedicionarios" de distintos lugares del país.

Para más información:

www.documentacionnarrativa.com
info@documentacionnarrativa.net

PORTAL DEL MENOR

El Portal del Menor nos ofrece juegos on line, láminas para colorear y pintar, y una amplia guía de enlaces recomendados de sitios seguros para nuestros niños, libros, música, películas y videojuegos especialmente seleccionados. Hay muchos materiales y secciones de interés.

Para conocerlos, acudir a este enlace: <http://www.portal-delmenor.es/>

Talleres DE ANIMACIÓN a la lectura

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) convoca los TALLERES DE ANIMACION A LA LECTOESCRITURA. Selecciona 8 talleres de Animación a la lectoescritura para incluir en la agenda de nuestro próximo Congreso en Madrid, a celebrar los días 30 de Noviembre, 1 y 2 de Diciembre de 2007.

A cada uno de los autores de los talleres seleccionados se les pagará todos los gastos que tengan desde su punto de origen a Madrid (billetes de avión, nacionales o internacionales, hoteles y gastos de alimentación)

Al resto de los recibidos los invitaremos a que se publiquen en un gran libro de animación a la lectoescritura.



Te presentamos la nueva Web de **Cooperación Educativa** que tiene un diseño más ágil, dinámico, sencillo e intuitivo para permitir a nuestros suscriptores y suscriptoras, y por supuesto a nuestros usuarios, localizar mejor los muchos contenidos temáticos de nuestra Web.

Entre sus novedades podemos destacar:

ESPACIOS PARA LA OPINIÓN donde encontrarás diferentes Foros que aspiran a promover el debate y la actualización entre el profesorado interesado.

HEMEROTECA DIGITAL donde podrás encontrar indizada algunas de las revistas más interesantes del ámbito educativo español y latinoamericano.

BOLETÍN INFORMATIVO que permitirá recibir información de las novedades que vayamos publicando.

También podrás encontrar nuestras últimas publicaciones –tanto revistas como libros– en formato PDF para que puedas descargarlas. Nuestra intención es digitalizar todas nuestras publicaciones para que puedas descargarlas desde tu ordenador.

Anímate a visitarla y a sugerirnos las modificaciones que permitan mejorarla.



LA EDUCACIÓN Y SU REPRESENTACIÓN EN LOS MEDIOS

Jaume Carbonell y Antoni Tort

Madrid (2006): Ediciones Morata, 127 páginas

Si bien en el espacio mediático español existe una clara diversidad de opiniones y tendencias, la educación queda como un discurso claramente estereotipado. Las noticias positivas quedan marginadas frente a una tendencia claramente sensacionalista sobre el estado y funcionamiento de nuestro sistema educativo. Esto supone, por tanto, un claro factor de desconfianza, de duda constante, de la educación hacia los medios. Al mismo tiempo, los profesionales de la comunicación, los periodistas, se encuentran en una clara situación de difícil acceso hacia unas fuentes temerosas de los intereses de los informado-

res. Esta suspicacia mutua supone, entre otras cosas, que el debate mediático sea sesgado y opaco, puesto que sólo nos muestra una turbia imagen de cual es la realidad educativa.

La educación y su representación en los medios hace un especial hincapié en la importancia del sistema escolar en nuestros días. No tan sólo porque hoy la ciudadanía se encuentre más formada que antaño, sino por el progreso social que esta genera. Tristemente, los estereotipos que se forjan en la sociedad cada día, se ven influenciados de manera notoria por los debates, en numerosas ocasiones sesgados y claramente tendenciosos, que en los medios de comunicación se recogen.

Los medios de comunicación social se encuentran sometidos a un claro proceso de revisión, formal y funcional, sujeto a las normas del mercado, a la obligación de vender productos informativos a cualquier precio como herramienta básica para su existencia. Esta dependencia mercantilista hace que los debates presentes en los medios se deban ver sujetos al "atractivo" del mercado. *La educación y su representación en los medios* nos muestra un claro esbozo de cuales son las tendencias comunicacionales en lo que a selección, tratamiento y publicación de noticias sobre educación se refiere.

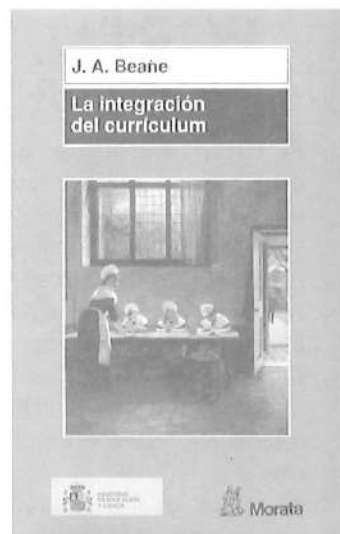
La obra no pone en duda la importancia del posicionamiento de los medios con respecto a los diversos debates que en torno a la educación se crean. Es más, los valora como positivos. *La educación y su representación en los medios* no entra a valorar la idílica idea de la objetividad informativa: reconoce que los periódicos, al igual que la educación, responden a unos intereses determinados y por tanto una política formativa consecuente con ello. Reconoce la importancia de los debates públicos –mediáticos– sobre la educación, y su necesidad en dicha esfera, al mismo tiempo que insta a una redefinición de la manera en la que esta se nos presenta.

Existen, como es obvio, temas educativos en los que el tratamiento mediático no nos ha dejado diferenciar el fondo del problema con respecto a los asuntos orbitales del mismo. El libro en cuestión, además de sentar una clara crítica constructiva a cómo ha sido y cómo es el tratamiento mediático, realiza, de manera analítica, una revisión de los principales asuntos educativos tratados en España en los últimos años. Es por ello que, además de sentar unas bases para un nuevo modelo informativo con respecto a la educación, *La educación y su representación en los medios* ejerce de breve revisión de la historia de nuestro sistema educativo.

Periodismo y educación son dos realidades diferentes pero no divergentes. Ambas realidades forman parte de ese metarrelato que es la globalización. Ambos conceptos buscan la formación de la sociedad y por tanto parten de una misma base funcional. La educación y su representación en los medios desvela ciertos interrogantes, no exclusivamente académicos, sobre los debates mediáticos mayoritarios sobre la educación.

Se trata, por tanto, de una obra de obligada lectura no sólo para educadores, sino también para estudiantes y profesionales de los medios de comunicación, puesto que el análisis de *La educación y su representación en los medios* puede proporcionar una amplia base sobre la cual reflexionar sin perder de vista los grandes debates mediáticos de la actualidad. Al mismo tiempo, su redacción amena, y no por ello faltando a un claro rigor académico, hace que sea accesible a interesados en la materia, y no única y exclusivamente a especialistas en la misma.

Alejandro Jiménez García (Periodista)



LA INTEGRACIÓN DEL CURRÍCULO

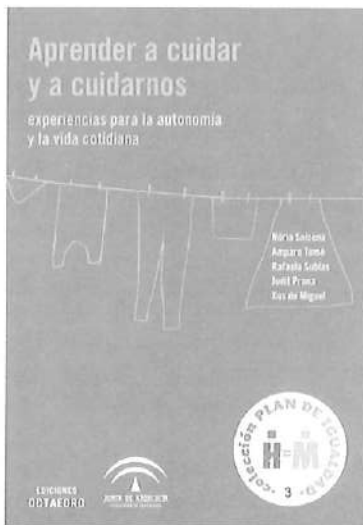
J.A. Beane

Ministerio de Educación y Ciencia - Secretaría General Técnica
Madrid 2005: Ediciones MORATA S.L., 151 pp.

El aislamiento y la fragmentación del conocimiento forman parte de las estructuras profundas del sistema educativo. En las leyes, programas y otros documentos es evidente una constante referencia a la organización de los contenidos escolares en forma de asignaturas. Pero, desde comienzos del siglo XX, las grandes innovaciones curriculares van avenir de la mano de formas de organización de contenidos y de tareas escolares estructurados de manera más interdisciplinar, con el fin de promover un mejor y más significativo acceso del alumnado a la cultura.

James BEANE detalla la historia de los modelos que proponen una mayor integración curricular y analiza las críticas que vinieron recibiendo. Así llega a exponer con mayor rigor una teoría de la integración del currículum, definida como un enfoque global y no como una simple "reorganización de las asignaturas".

James A. BEANE es Catedrático del Department of Interdisciplinary Studies in Curriculum, en el National College of Education de la National-Louis University (EE.UU.).



APRENDER A CUIDAR Y A CUIDARNOS EXPERIENCIAS PARA LA AUTONOMÍA Y LA VIDA COTIDIANA

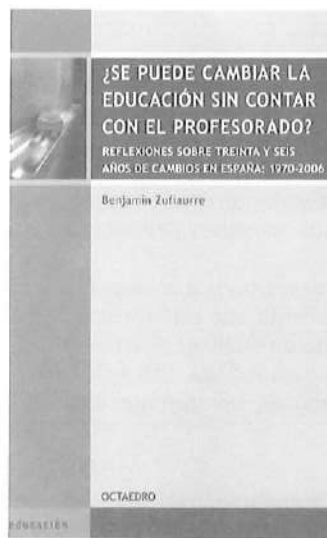
Nuria Solsona, Amparo Tomé, Rafaela Subías, Judit Pruna, Xus de Miguel
 JUNTA DE ANDALUCÍA - Consejería de Educación

Barcelona: Ediciones Octaedro S.L., 2007, 155 pp.

Durante el curso 2001-2002, un grupo reducido de profesoras en activo de Primaria y Secundaria, partiendo de la experiencia acumulada en proyectos anteriores, de forma voluntaria y gratuita decidimos abordar el tema del trabajo del cuidado instrumental y de las personas y su presencia en el currículum escolar.

Antes de que comencéis a leer, queremos advertiros que éste es un relato polifónico. Dado que nuestras experiencias han sido diferentes, ya que trabajamos en centros, entornos, cursos y asignaturas diferentes, forzosamente nuestra voz ha de ser diversa a la hora de explicar lo que hemos percibido que sucedía en nuestras aulas. No obstante, teniendo en cuenta los pocos resultados de que disponemos en nuestro país sobre la presencia del trabajo del cuidado en los centros escolares, creemos que vale la pena relatar y dar a conocer esta primera experiencia exploratoria.

Esperamos que nuestros relatos sirvan para animar a otras profesoras y profesores a seguir adelante con experiencias parecidas y diferentes, que quizás se puedan aprovechar de nuestros resultados. Nos hemos adentrado en un campo en el que prácticamente está todo por hacer, por lo tanto, todas las experiencias serán bien venidas.



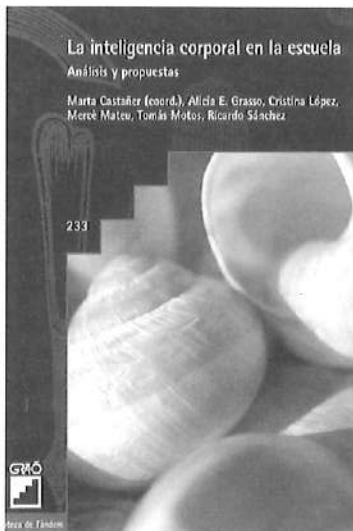
¿SE PUEDE CAMBIAR LA EDUCACIÓN SIN CONTAR CON EL PROFESORADO? REFLEXIONES SOBRE TREINTA Y SEIS AÑOS DE CAMBIOS EN ESPAÑA: 1970-2006

Benjamín Zulfariere
 Barcelona 2007: Editorial OCTAEDRO, 190 pp.

Despejar las dudas y clarificar el panorama sobre cómo se han estado desarrollando los cambios en educación en España desde 1970 hasta la fecha, y cómo ha sido vivido todo este proceso de cambios por profesionales en activo, es lo que se ha querido despejaren esta obra.

La educación escolarizadora, y la sociedad, han cambiado mucho durante estos treinta y seis años, pero podría decirse que se ha querido reformar demasiado sin pretenderlo verdaderamente. En la práctica, no se han podido digerir todos estos cambios. La Administración, y los Servicios técnicos intermedios, han errado mucho. El profesorado se ha agobiado con tanta demanda contradictoria y se ha alejado muchas veces del cambio.

Se avecinan nuevos cambios, el espacio abierto europeo con referentes claros en algunos países, y el nuevo marco regulador de la LOE. ¿Seremos capaces, todos y todas, docentes, Administración, servicios técnicos, familias, sociedad en general, de mejorar la educación? Este es el desafío, y la obra resulta ilustradora para indicarnos dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde vamos.



LA INTELIGENCIA CORPORAL EN LA ESCUELA

Marta Castañar (coord.), Alicia E. Grasso, Cristina López, Mercé Mateu, Tomás Motos, Ricardo Sánchez
 Barcelona 2006: Editorial GRAÓ S.L. 127pp.

La escuela debería dar más importancia al cuerpo y, desde el campo de la motricidad, hemos de atender de modo exhaustivo la educación corporal. Una sociedad como la nuestra, hoy en día bastante obsesionada por el cuerpo, debería tener en la escuela un lugar de reflexión y análisis de lo corporal, así como aplicaciones de prácticas corporales específicas. Educar el estatus de la corporalidad de cada discente a partir de la educación física no consiste sólo en incluir nuevas prácticas deportivas, de juegos e incluso de condición física, sino en permitir que los alumnos y alumnas experimenten variados modelos de cuerpo con relación a su cotidianidad, sensibilidad y bienestar. Los capítulos que conforman este texto aportan reflexiones y aplicaciones didácticas en cuanto los modelos corporales en la sociedad, su publicidad y estereotipos; sobre la corporalidad en las artes escénicas; sobre su incidencia en la inteligencia corporal y en cómo analizar la comunicación paraverbal de dicentes y docentes.

POLÍTICA EDITORIAL

COOPERACIÓN EDUCATIVA es un proyecto editorial independiente, alternativo y democrático que quiere analizar en sus publicaciones la relación escuela y sociedad desde una perspectiva crítica y reflexiva para contribuir a la democratización de las estructuras educativas, a la mejora de la escuela pública y a la innovación educativa.

Somos conscientes que, pese a los avances de los últimos años, aún queda mucho por hacer, de ahí nuestra intención de convertir la revista **Cooperación Educativa** en un órgano abierto y multiplural para fomentar un debate pedagógico capaz de permitir al profesorado expresar sus opiniones y conocer las últimas aportaciones, debates y reflexiones que se dan en el campo pedagógico.

COOPERACIÓN EDUCATIVA publicará aquellos artículos y colaboraciones inéditas, escritas en castellano, enviadas por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que estén relacionadas con el ámbito educativo. Estas colaboraciones, tanto las teóricas como las experiencias, deberán analizar el acto educativo desde una perspectiva crítica, constructivista, innovadora, multicultural, coeducativa, ... y democrática. Los artículos se presentarán en castellano, pero la revista también solicitará/aceptará artículos en otras lenguas, siempre que el autor/artículo tenga especial calidad y relevancia.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Cualquier trabajo teórico o experiencial debe sujetarse a las siguientes normas de publicación:

Estructura: Cada trabajo debe contener en la primera página el título, el autor o autores, centro de trabajo, ciudad y país, así como su dirección postal y electrónica. Igualmente incorporará un resumen del trabajo de seis/ocho líneas en español, inglés (*Abstract*) y francés (*Résumé*), así como entre cuatro y ocho descriptores (*Palabras clave*) en castellano, inglés (*Key words*) y francés (*Mots clés*).

Al final del texto se insertarán varios sumarios de dos o cinco líneas cada uno (textos lineales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

Extensión. Los artículos tendrán una extensión máxima de entre 8-10 folios (A-4) a doble espacio de 30 líneas x 70 caracteres cada una (o su equivalente en programa informático) incluyendo referencias bibliográficas, ilustraciones, tablas y fotografías. Estas últimas deberán ser originales, con calidad gráfica para su reproducción.

Soporte: Los trabajos podrán enviarse escritos en los procesadores de textos más usuales o en alguna opción que pueda ser exportada a dichos programas fácilmente (p.e.: rtf o Word 6.0, 7.0 o XP para Windows o para Macintosh). Se entregará una copia en papel y en CD especificándose el programa utilizado. En el CD se adjuntarán las fotografías, anexos e ilustraciones necesarias para la comprensión del texto, en alguno de los siguientes formatos: tiff o jpg.

Referencias bibliográficas: Dado el carácter divulgativo de *Cooperación Educativa*, el artículo debe ser asequible a todo el profesorado. En este sentido, cuando se haga referencia a conceptos, teorías o autores nuevos, deben proporcionarse también referencias y explicaciones orientativas. Así pues, al final del artículo se reseñará la bibliografía utilizada ordenada alfabéticamente siguiendo los siguientes criterios:

Libros: Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial.

P. e.: PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ed. Morata

Capítulos de libros: Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo en redonda. Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial

P.e.: BLANCO, N. (1999): Las intenciones educativas. En BLANCO, N. y ANGULO, F. (Coords.) (1994.): *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga, Aljibe.

Revistas: Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo obra en redonda. Nombre y número de la revista en cursiva: página primera y última del artículo.

P.e.: SANTOS GUERRA, M. A. (2.000): La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen escuela. *Cooperación Educativa*, 55-56: pp.105-116

Algunas recomendaciones a seguir en la construcción formal del artículo **para facilitar la maqueta final:**

Evitar títulos excesivamente largos.

Introducir subtítulos en los diferentes apartados para facilitar su lectura.

Especificar, si se da el caso, el espacio de los cuadros o ilustraciones que acompañan el artículo.

No picar negritas ni subrayados, sustituirlas mejor por cursivas.

Evaluación de originales y proceso de publicación: El Equipo de Dirección remite acuse de recibo de los trabajos recibidos. Éstos serán evaluados a mediante "referee", por el procedimiento de doble ciego o *referring* por expertos en las diferentes áreas (dos personas, anónimamente revisan los artículos) que determinan, con un informe, su aceptación o denegación, en un periodo no superior a tres meses. Posteriormente el coordinador (o coordinadores) del dossier, debate o monográfico, bajo la supervisión de un miembro del Equipo de Dirección, determinará su inclusión en un determinado número de la revista. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con el informe favorable o por considerarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

COOPERACIÓN EDUCATIVA se reserva el derecho de publicar los trabajos en el número que se estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas.

Correspondencia: Los autores recibirán gratuitamente un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

Envío: Los artículos y colaboraciones se enviarán a **COOPERACIÓN EDUCATIVA** por correo postal o por Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

COOPERACIÓN EDUCATIVA.

Apartado de Correos, 117. 41530 Morón (Sevilla).

Email: kikiriki@cooperacioneducativa.com

www.cooperacioneducativa.com

SUSCRÍBETE O RENUEVA TU SUSCRIPCIÓN

Tu suscripción te permitirá recibir a lo largo del curso 2007/2008 las siguientes publicaciones:

- 4 números de Cooperación Educativa, con una periodicidad trimestral (n.º 86, 87, 88 y 89)
- 1 libro de la colección Colaboración Pedagógica
- 1 DVD educativo
- 1 libro de la colección Con Voz Propia
- 1 libro de la colección Ideología, Pensamiento y Educación

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellena o envía fotocopia de este boletín debidamente cumplimentado a:
COOPERACIÓN EDUCATIVA Apto. de Correos 117 - Tel./fax: 95 585 48 50 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

ESPAÑA: 80 euros - EUROPA: 130 euros - RESTO MUNDO: 200 \$

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL PARA ESPAÑA: 100 euros

Apellidos: Nombre:
Domicilio: n.º Teléfono:
E-mail: Población: Código Postal:
Provincia: Nivel Educativo:

Elige una de estas tres formas y señala con una cruz

Fecha de inscripción:

GIRO POSTAL a "COOPERACIÓN EDUCATIVA"

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla. Clave 2098-0718-90-0132002590

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia del resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

.....
Nombre y Apellidos del suscriptor/a.

.....
Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco / Caja

Dirección de la agencia

.....
[] [] [] []

.....
[] [] [] []

.....
[] []

.....
[] [] [] [] [] [] [] [] [] []

Entidad

Oficina

D.C.

Cuenta

.....
Población

.....
Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Cooperación Educativa por suscripción anual.

En a de de 20

Firma del titular

(Enviar fotocopia)

Suscribe a un compañero o compañera, a tu colegio, ...

COOPERACIÓN EDUCATIVA Apartado 117 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

Tel./fax: 95 585 48 50 - kikiriki@cooperacioneducativa.com - http://www.cooperacioneducativa.com

COOPERACIÓN EDUCATIVA

te ofrece para el curso 2007/2008

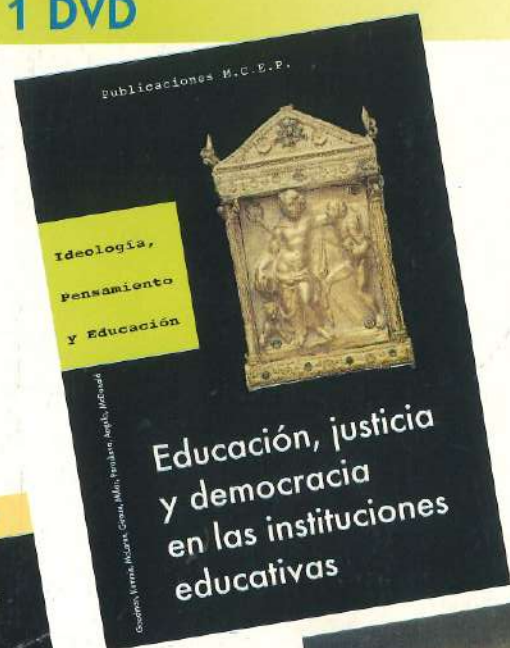
4 ejemplares de la revista COOPERACIÓN EDUCATIVA:

C.E. 86: Profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico

C.E. 87-88: Repensar la Educación Infantil para una sociedad en cambio

C.E. 89: Educación, diversidad y cultura

 3 libros y 1 DVD



SUSCRÍBETE A COOPERACIÓN EDUCATIVA

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 80 €

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 110 €

Una revista y un libro cada tres meses

ISSN 1133-0589



9 771133 058008

Apartado de Correos 117 • 41530 Morón de la Fra. (Sevilla)

Tel./Fax: 955 85 48 50 - e-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

web: <http://www.cooperacioneducativa.com>