

El equipo docente como modelo de autoformación

José Ignacio Rivas Flores
Facultad de Ciencias de la Educación (*)
Universidad de Málaga



RESUMEN

En este trabajo se pretende estudiar los procesos de formación del profesorado desde la autoformación que supone el trabajo y la convivencia diaria en un centro. Para ello, nos apoyamos, en la última parte del trabajo, en la reflexión en torno a una experiencia llevada a cabo en un centro de secundaria de la Provincia de Málaga. Previamente se hace una revisión teórica del estado de la cuestión donde se analizan las condiciones institucionales de la escuela y la forma como condiciona la actuación profesional de los docentes.

Partimos de considerar que el profesor, dentro de las condiciones propias de la organización de la institución escolar, realiza un proceso de aprendizaje de los patrones básicos del ejercicio de su profesión. La cuestión estriba en cómo hacer que este aprendizaje se convierta en un proceso no sólo de adaptación a una situación laboral específica, sino fundamentalmente de autoformación en su tarea profesional desde un punto de vista reflexivo y crítico, que le convierta en un profesional autónomo y responsable de sus propias decisiones.

Esto supone un análisis de las condiciones profesionales en que desarrolla su actividad y las características que imponen a su trabajo. A partir de la toma de conciencia de esta situación, caracterizada por el *control externo* sobre las decisiones que debe afrontar y el acusado *individualismo* que manifiesta el ejercicio de la profesión y que constituye una de

las bases principales de dicho control, se pueden establecer las condiciones mínimas para desarrollar modelos profesionales distintos y con mayor capacidad de innovación y de mejora de su práctica educativa.

Entendemos que la profesionalización docente justifica e interpreta la actuación del profesor. La forma como se entiende el rol profesional y las condiciones en que se desarrolla determina, en gran medida, la forma en que el profesor encara su tarea en función de los contextos donde la desempeña. Podemos decir que el profesor tiende irreflexivamente a encajar su conducta en la situación escolar en que debe ejercer su acción. El análisis acerca de la organización de la escuela y la actuación del docente (Lortie, 1975; Lieberman, 1988; Woods, 1986; etc.) pone de manifiesto que esta última se acomoda a las condiciones propias de la escuela elaborando formas de respuesta

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Ciencias de la Educación. 29071 Málaga.
Tlfno.: 95 / 213 10 98 – 907 50 93 61.



apropiadas a modo de "estrategias de actuación". Como comenta Tyler (1991):

Muy importante en relación con esta situación de la supervivencia es la forma en que los profesores, como los alumnos, manipulan la estructura mediante estrategias de "afrentamiento de la situación". El tema de la "autonomía" se contrapone al de la "supervivencia", aunque ambos, como veremos, están íntimamente relacionados (p.105).

La elaboración de estas estrategias se encuentra unida a la "especificidad institucional" (Furlong, 1985: p. 192) del marco en el que se desarrollan las pautas específicas de actuación docente. Para cada especificidad el docente desarrolla su "estrategia individual" (Paisy, 1975: p. 14), que se define como una pauta de actos específicos y repetibles escogidos y mantenidos en relación lógica entre sí para atender a objetivos más amplios y a largo plazo que los restringidos y a corto plazo de cada suceso en particular. En definitiva, el docente elabora pautas de actuación estables con las que responder a su presencia en la institución, como forma de afrontar la ambigüedad y los conflictos inherentes.

En este sentido se puede decir que estas respuestas de los docentes son de una índole distinta a la meramente educativa. Como apuntan algunos autores (Popkewitz, 1987: p. 12; Cuban, 1992: p. 6) los problemas más radicales a los que se enfrentan los profesores son de carácter administrativo o profesional, más que de técnicas educativas.

Las cuestiones resolubles por postulados pedagógicos son de orden rutinario y de práctica diaria en el aula, pero los aspectos fundamentales de su actuación vienen derivados de opciones de tipo social, educativo y político que no tienen solución técnica y que derivan de los imperativos organizativos.

La cuestión que nos interesa, por tanto, es analizar y descubrir en qué consisten estos imperativos organizativos y cómo actúan sobre las formas de actuación docente, de manera que estemos en condiciones de diseñar estrategias de intervención adecuadas para promover la innovación y la mejora de la práctica educativa. Woods (1986: 20-21) identifica cinco aspectos teóricos en los que se define la estrategia individual del profesor, que podemos traducirlos como sigue:

- La propia interpretación del individuo respecto a lo que es importante.
- Las influencias culturales o comprensión compartida que surge a través de los procesos de interacción pasada y que forman una plataforma para la interpretación y la base para nuevos desarrollos.
- La presentación de un "frente" para dirigir las impresiones de otros.
- La situación a la que deben adaptarse las estrategias.
- La relación entre estrategia y proceso estructural.

En estos cinco aspectos se aprecian las condiciones básicas que determinan los problemas estructurales de la conducta profesional desde un punto de vista organizativo. A partir de ellos podemos plantearnos las dimensiones básicas de nuestro análisis:

- La definición del rol profesional del docente.
- Las variables que lo configuran y las condiciones en que se desarrolla.

Respecto a la primera, estamos ante un profesional caracterizado por una situación contradictoria donde, indistintamente, es contemplado como un profesional *conservador* a la vez que un *resistente* contra las condiciones impuestas por el control que se ejerce sobre la escuela desde las estructuras sociales y políticas. Las estrategias de actuación tanto tienen que ver con la necesidad de su-

pervivencia del profesor ante una situación netamente conflictiva (controlar la actividad de los alumnos (Rivas, 1993 y Cuban, 1992: p. 6)) como con sortear y contener el conjunto de fuerzas (burocráticas, políticas, profesionales, ...) a las que se haya sometida la enseñanza (Tyler, 1991: p.105; Casey Apple, 1992: p. 13 y ss.). Esto supone una situación definida por Meliá y Balaguer (1988) como de ambigüedad:

... el maestro carece de suficiente información claramente formulada acerca de qué debe hacer, cómo debe hacerlo y cuáles serán las consecuencias de sus actos. Al educador no siempre le resulta claro qué debe hacerse y cómo para hacer frente a los cometidos generales y ambiciosos encargados por el contexto social, por la comunidad educativa o por los mismos textos legales. La ausencia de claridad acerca de qué debe hacerse y cómo al desempeñar un rol es lo que se conoce característicamente por ambigüedad de rol (p. 215).

Esta situación se produce en función de la propia definición del objeto de su actividad, la enseñanza. Esta se presenta, en términos generales, como una transmisión de conocimiento "contextualizado". En definitiva, no se trata de sucesos individuales, basados en la relación simple entre enseñanza - aprendizaje. Antes bien, las condiciones, el contexto en que tiene lugar dicha transmisión supone un componente fundamental de la actividad que tiene lugar. Por ejemplo, como analiza Cuban (1992: pp. 5 y 6), la misma concepción de los contenidos propios de una materia supone una fuente de conflictos para el docente, que le enfrenta a situaciones de múltiples opciones de orden fundamentalmente ideológico o moral.

Esto supone un desempeño profesional caracterizado por una multitud de papeles distintos asumidos en la misma definición de su actividad (Martínez Bonafé,

1991; Anaya, 1979: pp. 167 y ss.). Los mismos documentos oficiales de la reforma y los contenidos de la formación de los docentes se llenan de listados de papeles distintos que un docente debe asumir en su tarea (Investigador, teórico, práctico reflexivo, deliberador, estratega, artista político, administrador, técnico pedagógico, trabajador asalariado,...). Además de las que el propio contexto social les impone en virtud de las expectativas sociales con respecto a la escuela y sus profesionales (notario, puericultor, consultor psicológico, orientador familiar, experto en diversas técnicas, ...).

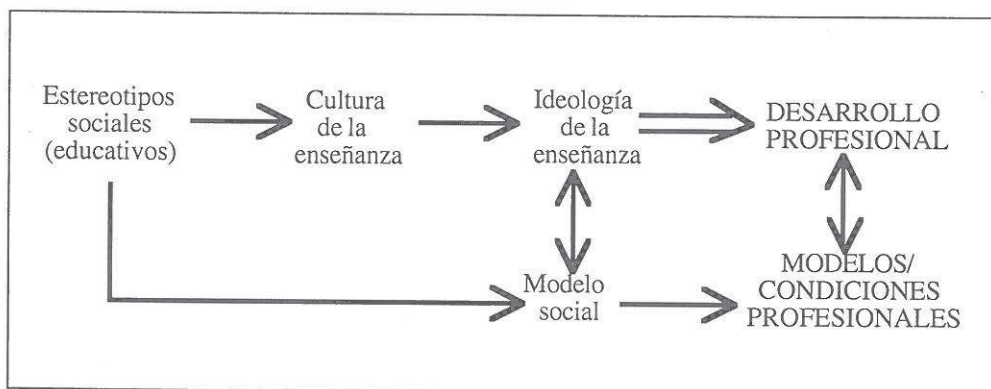
A esta complejidad del rol profesional del maestro se une la que aporta la propia concepción de la profesionalización. Como apuntan Casey y Apple (1992: p. 11), sometido a estas condiciones el docente busca en el discurso del profesionalismo la búsqueda de una mayor autonomía, en el supuesto de que le va a ofrecer los recursos técnicos para una toma de decisiones fundamentada. Esta búsqueda, como completa Cuban (1992: p. 7), se apoya en modelos profesionales ajenos, como es el caso del modelo médico. En definitiva, la imagen que se pretende es la de una persona entrenada y experta aplicando habilidades especiales, con un conocimiento elaborado y propio, mediante una toma de decisiones propia.

El resultado de esta ideología de lo profesional, en función de las peculiares condiciones de la profesión docente, es justamente el contrario al pretendido. Como apuntilla Cuban (1992: p. 7), el bajo estatus del profesor se mantiene; o en palabras de Popkewitz (1982: p. 27), "hacer los procedimientos racionales parte de los modos de trabajo de una escuela, que disminuye la competencia del profesional". Con lo cual entramos en la segunda de las dimensiones que apuntábamos: las variables que configuran el rol profesional del docente.

La primera consideración, que explica esta contradicción apuntada anteriormente, se refiere a la condición de la actividad de la enseñanza como sometida a la mediación del estado (Ball, 1989: pp. 140-141). Es éste el que establece las necesidades del cliente (los alumnos, los padres o la sociedad) y cómo se satisfarán. De este modo, cada vez más el profesionalismo asume el rol de una sutil forma de control sobre los trabajadores de la enseñanza, en la medida en que proporciona un código de conducta que actúa a favor del que emplea. Así, por

ejemplo, este discurso del profesionalismo refuerza el rol individualista del profesor en su proceso de toma de decisiones, si bien las principales están adoptadas en instancias externas a la propia escuela (administración, editoriales, teóricos,...). En definitiva, es la vida institucional de la sociedad quién modula estos patrones de actuación profesional de una forma tan sutil como precisa.

Dos son las condiciones básicas en que se desarrolla la competencia profesional del docente. El *individualismo*, ya nombrado, y el *control social*, que apare-



cen como modelos sociales de actuación de los docentes. Como nos comenta Popkewitz (1987: pp. 2 y ss.), la conducta de los profesores está estructurada por códigos de cultura que gobiernan lo que piensan, sienten, ven y actúan en relación a las prácticas de la escolarización. Códigos de cultura que se corresponden con la "cultura de la enseñanza" y que suponen la traducción de las condiciones y la conciencia de los estereotipos sociales que corresponden al origen de la misma escolarización (ver figura).

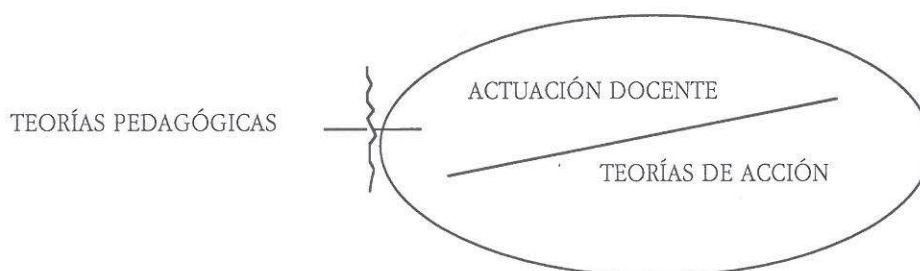
Estos estereotipos, producto de una concepción determinada del conocimiento, la escolarización y la misma sociedad, y que forman parte de las condiciones de socialización de la escuela, se traducen en principios de actuación de la pro-

fesión docente, caracterizados por el individualismo y el control social, a través de los modelos de neutralidad y competencia técnica, mediante los que se crea en los maestros la ficción de la autonomía profesional. Como Popkewitz (1982: pp. 26-27), de nuevo, nos comenta, "la ideología del profesionalismo conduce a un conocimiento que retrata la vida institucional como lógicamente ordenada y controlada". Lo cual, como nos aclara Cuban (1987: p. 33) no hace sino corroborar la idea de que los profesores son parte de esta cultura, de este medio social, antes de dedicarse a la enseñanza.

El individualismo se apoya en una actividad escolar centrada en el profesor considerado aisladamente. Se le convierte en el único actor de sus decisiones. El

maestro debe tomar sus propias decisiones fundadas en sus conocimientos acerca del mejor modo de ejercer en cada momento su oficio. El problema se plantea cuando el maestro se enfrenta a decisiones para las que no existe una respuesta técnica o elaborada previamente. Esto es, que se sale del ámbito de su "conocimiento profesional", el que trae

con anterioridad a la situación. Toda la estructura organizativa del centro, además, colabora en esta estructuración individual y aislada de la acción docente. La estructura celular de la escuela es un ejemplo sintomático en este sentido; y no es sino un elemento más de la forma como los estereotipos sociales funcionan de cara a mantener el control social so-



bre la actividad de la enseñanza. La estructuración del tiempo, las condiciones de formación y de socialización de los profesores novatos, etc. son elementos de este control. En última instancia, estos modelos profesionales que así se desarrollan no son sino la materialización de la funcionalidad social de la escuela, en su sentido más amplio.

Este conjunto de condiciones conduce a estructurar la actuación del docente paralelamente a la formación previa con la que llega a la escuela. Se produce un enfrentamiento entre las teorías pedagógicas, del ámbito académico, y las teorías prácticas con las que los profesores se ven obligados a vivir (como se ve en la figura).

Se puede decir que los sistemas de pensamiento del profesor y su actuación docente se desarrollan en función de la demanda propia de la actividad docente y las condiciones en que tiene lugar (Schön, 1983). Como expresivamente nos expone Cuban (1992: p. 8), se da un conflicto ente la cultura académica y el conocimiento aplicado a situaciones

prácticas; y de estos con los valores de la escuela.

El maestro, en definitiva, es un aprendiz desde su propia práctica, que "... modela la situación de acuerdo con la apreciación inicial que tenga de ella, la situación le "habla" de forma retrospectiva y él responde a esta charla retrospectiva de la situación" (Schön, 1983: p. 79). Esto significa que los profesores, en general, no se comportan conforme a sus valores o aptitudes de su formación teórica, sino que se comportan congruentemente con sus teorías-en-uso (teorías de acción formadas de acuerdo a su interpretación de la situación a la que se enfrentan, como modo de resolver la eficacia inmediata de su acción); y desconocen este hecho.

Estas formas de pensamiento contradicen, radicalmente, el modelo profesional tecnológico que prima en buena parte de los profesores. Como decíamos antes, este modelo profesional, tipo médico, no tiene la misma funcionalidad en el ámbito educativo. ¿Se puede, por tanto, elaborar un modelo profesional distinto a

esta analogía médica, que reenmarque el "trilema" anterior planteado por Cuban?. La respuesta de este último autor es positiva, al igual que la de otros autores distintos.

Casey y Apple (1992), por ejemplo, defienden un modelo del profesor como trabajador distinto al enfoque tecnológico anterior. Lortie (1975) descubre la contextualización de la actividad de la enseñanza por encima del aislamiento del profesor. Los profesores que investiga ponen de manifiesto su necesidad de buscar ayuda y colaboración en sus colegas para la resolución de los problemas de su actividad docente. Sarason (1971) apunta al sistema social de la escuela como el motor del cambio, más allá de las técnicas pedagógicas específicas. La Investigación-Acción, en sus distintas versiones, pone de manifiesto la solución de problemas desde un punto de vista cooperativo.

En definitiva, todos estos intentos apuntan a una actividad conjunta de los profesores como forma de abordar sus problemas profesionales, posibilitando enfrentarse a los dilemas profundos de la actividad docente, por encima de las rutinas técnicas de su actividad diaria. En este marco es donde surge el paradigma de la *Comunidad Profesional* (Lieberman, 1992 y Cuban, 1992) como un marco de formación en la práctica donde los académicos y los prácticos trabajan conjuntamente para mejorar las condiciones de la actuación docente. Vamos a centrar en ellos el análisis del equipo docente.

Desde este punto de vista el perfeccionamiento de los profesores se puede conseguir desde el diagnóstico, el análisis y la experiencia compartida. Planteado desde la perspectiva crítica, se trata de reconvertir el debate ideológico de los profesores en un debate profesional; o viceversa. En definitiva, como propone Cuban (1992):

El argumento que hago es que el examen erudito serio de las incertidumbres, ambigüedades y dilemas morales de los aprendices de profesor en los diferentes niveles de la escolarización formal es precisamente, una base para ensamblar comunidades intelectuales entre educadores (9).

Los diferentes tipos de profesores comparten unas mismas bases acerca de las actitudes morales sobre la enseñanza. Y este principio de comprensión debe ser la base para estructurar comunidades profesionales en las situaciones mismas de enseñanza.

La idea de las comunidades profesionales, tal como es traducido en nuestra realidad educativa, descansa sobre el principio del trabajo cooperativo entre los prácticos de la enseñanza y los investigadores. Como propone Lieberman (1992: p. 9), se trata de compartir la actividad erudita entre investigadores y profesores, de forma que los prácticos teorizan, analizan su propio trabajo y toman a su cargo sus propias vidas profesionales. La actividad erudita se hace entonces, una empresa compartida:

La investigación del profesor es una forma de "conocimiento interno". Esta investigación involucra a los profesores en un proceso de indagación y reflexión sistemática sobre su propio trabajo, pensando y dando voz al conocimiento que anteriormente era no hablado y desconocido.

El investigador, según este mismo autor, actúa como traductor entre teoría y práctica. Sería una persona que maneja los conceptos, teorías explicativas y pequeñas mini-teorías, al mismo tiempo que tiene el corazón de un profesor y está cómodo en la escuela.

El equipo docente se configura, entonces, como un grupo para la reflexión conjunta y la búsqueda de soluciones

propias a los problemas que les plantea su práctica docente desde el punto de vista del cambio de la escuela y de las relaciones entre los individuos, superando el debate técnico sobre los métodos pedagógicos e incidiendo, de forma radical, sobre las opciones profesionales, sociales y educativas implicadas en la actividad docente. De este modo, además, se garantiza el compromiso de los profesores con la mejora y la política escolar. Como comenta Ball (1989: p. 79), cuanto más involucrados personalmente están los protagonistas de la organización, tanto más probable es que deseen influir en su política y su ethos, para cambiar la organización y convertirla en el tipo de lugar donde quisieran seguir trabajando y enorgullecerse de ella.

Por otro lado, este modelo recoge la presencia de "expertos" o de teóricos que manejan las teorías y que pueden ofrecer instrumentos para la reflexión y elaboración conjunta desde el principio de pertenencia a una misma comunidad profesional.

Los efectos que esta propuesta puede presentar en relación a la organización del centro queda recogida por Tyler (1991: pp. 75-76). Según éste los efectos de la adopción formal de los equipos docentes en una escuela sobre su organización serían:

1. Reducción del aislamiento en el trabajo de los profesores en relación con sus colegas y un incremento paralelo de los niveles de interdependencia respecto a la tarea.
2. Se desplaza el control sobre el programa docente desde el director a grupos de profesores.
3. Aumento de la sensación de autonomía y satisfacción en el trabajo de los profesores.
4. Aumenta la visibilidad de los docentes respecto a sus colegas.
5. Efecto democratizador de la innovación sobre la comunicación y la toma de decisiones.

A partir de las bases establecidas por este modelo vamos a presentar el análisis de un caso, presentando una experiencia de formación de un equipo docente donde los profesores, conjuntamente con la colaboración de profesionales no escolares, afrontan la realidad de su práctica profesional desde el diálogo y la reflexión de sus actuaciones docentes.

Presentación de la Experiencia

Se trata de un grupo de 8 profesores de un Instituto, de todas las especialidades, que forman parte de una experiencia de C.A.P. experimental basada en la formación en el centro, compartiendo la actividad docente con el profesor tutor durante la jornada escolar y desarrollando la reflexión teórica en sesiones de trabajo fuera del horario académico, en el propio centro.

Con este motivo se constituyen en equipo docente para reflexionar sobre la experiencia del C.A.P. y su propia práctica profesional. Este último aspecto motivado por la presencia de sujetos externos en su aula, que hacía aflorar sus incertidumbres e inseguridades, rompiendo así, el aislamiento tradicional del docente. En este equipo participan los 4 profesores del I.C.E. encargados de la docencia teórica.

El equipo docente se reunía todas las semanas, en sesiones de 3 horas, donde la planificación del trabajo era marcada por la propia marcha del equipo en función de las necesidades que se planteaban. El grupo de la Universidad era el encargado de organizar el trabajo, orientar los debates y aportar la información documental necesaria para el análisis y la reflexión. Si bien, la mayor parte del trabajo se realizaba sobre las propias evidencias de los profesores de su práctica diaria.

Planteamiento General de la Experiencia

El planteamiento general se basa en la formación de futuros profesores de secundaria, como motivación inicial, con un modelo que en sí mismo suponía una ruptura con formas más tecnológicas de proceder, comprometiendo, tanto a los estudiantes como a los profesores, en un proceso conjunto. Esto supuso, a lo largo de la experiencia, una situación conflictiva para el profesor, que veía sometida a crítica su propia actuación docente. ¿Qué nos dan los estudiantes y qué les aportamos? constituía una pregunta constante en el Equipo docente que ponía de manifiesto todas las incertidumbres e inseguridades propias de la profesión.

El otro planteamiento que justifica la experiencia, se refiere a la reflexión sobre la propia práctica en un proceso de *formación y perfeccionamiento*. Esta idea de formación está presente en todo momento, constituyendo una demanda de los docentes para justificar su presencia en el Equipo.

En parte se puede decir que esta finalidad de formación incidió en la relación que se establece entre teóricos y profesores y su demanda de "soluciones" o "respuestas" a los problemas que se planteaban.

De forma implícita se ponía de manifiesto el modelo de formación tecnológica, donde el teórico actúa como expendedor de recetas. De este modo, buena parte del tiempo, sobre todo en los primeros momentos, se empleaba en preguntas del tipo "qué tengo que hacer; cómo puedo mejorar como profesor;..." más que en sacar a relucir su propia actuación y exponerla al equipo para su revisión.

Por parte de los teóricos la propuesta era de *horizontalidad*, es decir, que el proceso de formación fuese el producto de compartir la experiencia de cada uno.

De hecho, a lo largo del proceso, los propios teóricos pusimos de manifiesto nuestras formas de enseñanza y las dificultades propias de nuestra actividad profesional, configurando un clima de igualdad que en momentos determinados fue decisivo para modificar la orientación del trabajo.

Los profesores se iban haciendo conscientes del tipo de reflexión que podía serles más productiva y dejaron de buscar recetas. En cualquier caso, el papel del teórico, desde un principio, fue complicado y difícil de asumir, fundamentalmente por las mismas razones que los profesores: Modelo de formación tecnológico (nos tentaba la idea de ofrecer teorías y respuestas y evitar la ambigüedad que se vivía de nuestra presencia en el Equipo); además, nosotros mismos veníamos de modelos educativos transmisivos y con poca experiencia en este tipo de tareas.

Actitudes de los participantes y evolución

A partir de estos presupuestos el Equipo Docente inicia un camino tortuoso, donde a menudo surgía el conflicto personal entre los sujetos a causa de las ideas preconcebidas y las expectativas de unos sobre otros, que entorpecía enormemente la posibilidad de poner al descubierto las "debilidades" de cada uno. En cualquier caso, tal como veíamos en la idea de comunidad profesional de Cuban, se puede hablar también aquí de unas actitudes mínimas comunes que justificaban el trabajo y consiguieron unificar esfuerzos, aún dentro de la diversidad. Se parte de una opción educativa basada en la idea de formación mediante la participación y la investigación. Aunque, a menudo, el contenido que cada uno ofrecía a estos principios era distinta.

Por ejemplo, cuando se hablaba de cuestiones tales como la actividad como principio de enseñanza, todos se manifestaban practicantes del mismo. El problema comenzaba cuando cada uno intentaba definir como lo llevaba a cabo, poniéndose al descubierto la ambigüedad de las formulaciones teóricas que se manifestaban. Obviamente, lo que se tenía en común era, simplemente, una opción moral (en términos de Cuban) acerca de esta cuestión.

Al ponerse sobre el tapete este tipo de contradicciones y a causa del compromiso que paulatinamente iban adquiriendo de presentar evidencias acerca de sus prácticas se fue dando paso a una actitud más comprensiva, de intentar entender qué es lo que el otro hace y dice, antes que catalogarlo de antemano. Lo cual suponía el reconocimiento de lo que cada uno hacía en realidad y no la justificación que se elaboraba. El trabajar sobre la evaluación fue determinante en este aspecto ya que, en nuestra opinión, es donde más inseguridad y ambigüedad aparece y, por lo tanto, donde más se pone de manifiesto nuestra debilidad docente.

Fue en este aspecto donde se recogieron las primeras evidencias de la propia práctica con un carácter más dramático y más real. En los primeros momentos, cuando se acordaba recoger evidencias durante la semana de la propia actividad docente y del trabajo del aula, lo que se aportaba era la planificación de cada clase y no la actividad real que tenía lugar. En el caso de la evaluación la dinámica empieza a romperse a favor de un mayor compromiso por parte de todos los miembros del Equipo docente.

Esto supuso la quiebra de algunas expectativas de los profesores basadas en una formación distinta, encontrándose con la pelota de vuelta en su propio terreno, sin poder aducir argumentos para

justificar sus planteamientos. Esto supuso un camino doloroso que produjo no pocos conflictos. Sobre todo en aquellos casos en que se puso una mayor dosis de compromiso, no correspondido en la medida que se esperaba por los otros compañeros. Los ritmos, obviamente, son distintos, así como los tiempos de reacción y los mecanismos de defensa y control. Para algunos de los miembros del equipo la experiencia les supuso cuestionamientos muy radicales para los que difícilmente podía obtener respuestas concluyentes, teniendo en cuenta, además, que el tiempo con el que se contaba no era muy largo.

El papel de los “teóricos”. Las relaciones entre teoría y práctica

Este último aspecto constituye uno de los contenidos principales de reflexión en el Equipo docente a lo largo de la experiencia y constituye un tema recurrente en las diversas fases de la misma.

En un primer momento la actitud general es de incompreensión de esta función, de acuerdo a las expectativas iniciales de formación. Los “teóricos”, de hecho, nos planteamos el problema como una búsqueda conjunta de respuestas y no como una aportación teórica desde fuera. De hecho, los mismos profesores rechazan, en diversos momentos, las propuestas de información teórica que se les ofrecían por considerar que se alejaban de su realidad y de sus problemas cotidianos, al introducirles en teorías vanas y poco prácticas. Los “teóricos”, pues, nos planteábamos nuestra tarea como la de traductores (en términos de Lieberman) de los postulados teóricos a las cuestiones prácticas que aparecían. Como se especifica en uno de los documentos elaborados por el equipo:

... el profesor debe ser un investigador de su práctica, y por tanto, debe conocer y aplicar procedimientos que le permitan conocer mejor los procesos que se dan en el aula. Al conocer estos procesos, la teoría actúa como facilitadora de sus propios procesos de pensamiento, se pone en camino de teorizar sobre su práctica, para volver a aplicar en el aula estas elaboraciones teóricas que ha hecho a partir de la misma.

Lo que se pretendía era actuar como espejo de la propia práctica, reflejando la actividad del profesor para que éste estuviese en condiciones de valorarla adecuadamente. El propio "teórico", en esta dinámica, siente su propia inseguridad y le obliga a una reconsideración constante de su actuación y de las posibles aportaciones a la dinámica del Equipo. El camino no fue fácil y las respuestas no están, ni mucho menos, elaboradas sino que forman parte del mismo proceso conjunto que se llevaba a cabo.

El principio que se mantuvo en todo momento fue el de que si se establecía una dinámica de "sentar cátedra" por parte de los teóricos, ésta sería el tipo de conducta demandada en todo momento, desviando la intención de horizontalidad y de cuestionamiento crítico de la misma actividad teórica, y mucho más, de la práctica.

Tal como se puso en práctica, entonces, la "teoría" que se ofrecía sólo debía de servir dentro del diálogo propio entre los miembros del Equipo, generando un marco apropiado para el debate y la crítica de la actividad docente, permitiendo y favoreciendo que las cuestiones más importantes aflorasen a lo largo del proceso. Por tanto, la tarea se enfocó en términos de explicitar evidencias de la propia práctica que permitiesen enfrentarse a los profesores con su propia realidad, al margen de elaboraciones teóricas ajenas. Este camino, a la larga, es el que ha resultado más positivo, a pesar de las re-

ticencias, haciendo a los profesores auténticos protagonistas de su tarea. Los procesos de pensamiento del profesor, las teorías elaboradas desde la acción, se constituyeron como las únicas formulaciones teóricas posibles, dentro de los marcos de reflexión que se iban generando.

REFERENCIAS

- ANAYA, G. (1979). *Qué otra Escuela. Análisis para una práctica*. Madrid: Akal.
- BALL, S.J. (1989). *La Micropolítica en la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- CASEY, K., y M.W. APPLE. (1992). "El Género y las Condiciones de Trabajo del Profesorado: El Desarrollo de su Explicación en América". *Educación y Sociedad*, 10: 7-21.
- CUBAN, L. (1987). "Cultures of Teaching: A Puzzle". *Educational Administration Quarterly*, 23(4): 25-35.
- CUBAN, L. (1992). "Managing Dilemmas While Building Professional Communities". *Educational Researcher*, 21(1): 4-12
- FURLONG, V.J. (1985). *The Deviant Pupil: Sociological Perspective*. Milton Keynes. Open University Press.
- LIEBERMAN, A. (1992). "The Meaning of Scholarly Activity and the Building of Community". *Educational Researcher*, 21 (6): 5-13.
- LIEBERMAN, A. (ed.) (1988). *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- LORTIE, D. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARTÍNEZ, J. (1991). "Trabajadores de la Enseñanza, Currículum y Reforma: entre la Autonomía y la Proletarización". *Investigación en la Escuela*, 13: 9-21.
- MELIÁ, J.L., y I. BALAGUER (1988). "Rol, Autoridad y Poder del Profesor en Organizaciones Educativas". En: PABLOS, J. DE (ed.): *El Trabajo en el Aula. Elementos Didácticos y Organizativos*. Sevilla: Alfar. pp. 209-225.

- PAISEY, H.A. (1975). *The Behavioural Strategy of Teacher*. Slough: NFER.
- POPKEWITZ, T.S. (1982). "Educational Reform as the Organization of Ritual: Stability as Change" *Journal of Education*, 164(1): 5-29.
- POPKEWITZ, T.S. (1987). "Ideology and Social Formation in Teacher Education". In: POPKEWITZ, T. S. (ed.): *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. pp. 2-33. London: The Falmer Press.
- RIVAS, J.I. (1993). "Condiciones Profesionales y Actuación Docente". *Euroliceo*, 6.
- SARASON, S.B. (1971). *The Culture of the Schools and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar. Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1986). *La Escuela por Dentro. La Etnografía de la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós/M.E.C.¹

SUMMARY

This paper seek to study the process of teacher training as a process of self-training in the work and the daily life into school. For this, it is supported on the reflection about a experience in a high school of Malaga. This is the last part of the paper. Previously, it is made a theoretical review about the state of the art. In this part the institutional conditions of the school are analyzed so as how this determine the professional performance of the teachers.

RÉSUMÉ

Dans ce travail nous voulons étudier le procès de formation des professeurs dans leur travail cotidienne dans l'école. Une expérience dans une école dans la province de Málaga nous fera réfléchir sur ce sujet. En outre, nous feront une révision théorique. Dans cette part, nous analyserons comment les conditions institutionnelles des écoles conditionnent le travail des professeurs.