



Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela(*)

J. Eduardo García y Rafael Porlán(**)

RESUMEN

El análisis de la correspondencia entre la ideología subyacente en las propuestas actuales de cambio escolar y las tendencias más generales existentes en la intervención política y social resulta de máximo interés en la construcción de una teoría alternativa para la práctica escolar. Y ello es aun más necesario ante el enfoque excesivamente técnico y pragmático de la Reforma Educativa en curso. Es en este contexto en el que se propone una estrategia político-profesional de cambio en la escuela, basada en un desarrollo profesional de los profesores, que contempla tres principios básicos: el respeto a la diversidad, el desarrollo de la autonomía y autoorganización profesional y la adopción de una perspectiva constructivista sobre la génesis y elaboración de un conocimiento profesional significativo.

Cambio social y cambio escolar. Dos enfoques de la reforma educativa en nuestro país

Puede resultar obvio recordar de nuevo, aquí y ahora, que la escuela constituye una "parte" fuertemente interrelacionada con el "todo" social. Puede resultar, incluso, desproporcionado analizar el cambio escolar desde la perspectiva del mayor o menor dinamismo de los cambios sociales y del sentido y la orientación de los mismos. Sin embargo parece relevante, sin llegar a realizar un análisis sociológico profundo de las relaciones entre la escuela y la sociedad, insertar una cierta perspectiva política a la hora de analizar los

procesos de cambio en la escuela y el papel del profesor en los mismos, sobre todo si se pretende ofrecer algunas líneas de actuación específicas.

Y es en este sentido, en el que, en nuestra coyuntura concreta, queremos plantear una visión del sistema educativo que se aleja del enfoque excesivamente técnico, pragmático y administrativo presente en la ideología de la Reforma Educativa en curso.

Es reconocida por todos la baja calidad de la enseñanza en nuestro país. Está igualmente aceptado, al menos por una mayoría, que se necesita una cierta reforma del sistema, de su estructura, de los aspectos curriculares y de la cualificación profesional del profesorado. No queremos decir que todos los alum-

(*) Ponencia presentada en las VII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela

(**) Miembros del grupo "Investigación en la Escuela"

nos, padres y profesores piensen así, sino que los analistas del sistema, sean éstos políticos, técnicos, investigadores o profesores inquietos, coinciden en la necesidad de una reforma sustancial del mismo.

Sin embargo, esta unanimidad a la hora de detectar que existen graves problemas y deficiencias, se torna en discrepancia a la hora de caracterizar dichos problemas y de proponer estrategias para su solución. Y ello, porque básicamente se dan dos perspectivas diferentes a la hora de proponer líneas de intervención que permitan transformar el sistema. La primera, de carácter eminentemente técnico y con una visión simplificadora de la realidad educativa, pretende diseñar una Reforma que pueda ser desarrollada por todos los profesores, pero sin contar realmente con ellos. La segunda, de carácter crítico y complejo, pretende iniciar, o quizás continuar, un camino plural, reflexivo y autónomo de cambios reales y significativos en la escuela. La primera está representada hoy por el proyecto de Reforma del Sistema Educativo impulsado desde el M.E.C., por la política de diseño y desarrollo curricular que conlleva, por su estrategia de formación permanente del profesorado y por su concepción de la investigación educativa. La segunda está representada por colectivos de profesores y profesoras que pretendemos, quizás de una forma excesivamente desarticulada y espontaneísta, construir un modelo alternativo de enseñanza-aprendizaje, en el que la experimentación curricular, la formación del profesorado y la investigación escolar sean tres dimensiones imbricadas en un mismo proceso de cambios reales y significativos en la escuela.

Pero, retomando nuestra reflexión inicial, estas dos formas de concebir la estrategia del cambio no son un fenómeno exclusivo de la sociología educativa, sino que más bien representan dos tendencias generales de intervención política y social. La primera, la que hemos denominado técnica, aparece como hegemónica y exclusivista en campos tan diversos como la política económica, la política ambiental y militar, o la política de relaciones con el Tercer Mundo. De tal manera que, bajo una supuesta neutralidad ideológica y so pretexto de unas determinadas condiciones geopolíticas, sólo es posible, desde esta pers-

pectiva, una única forma de adaptación técnica de los postulados científicos a la realidad concreta sobre la que se quiere intervenir. Pero, aún hay más, esta perspectiva de intervención social reduccionista es coherente, en cierta medida, con bastantes estereotipos sociales -promovidos y alimentados desde la escuela- que están fuertemente arraigados en la mentalidad de sectores importantes de la población. Para muchas personas, es preferible que desde el poder establecido se le den soluciones a sus problemas en vez de participar activa y creativamente en la resolución de los mismos. Ambas cuestiones se retroalimentan, desde el poder se tiende a planificar e intervenir contando con la pasividad de los ciudadanos, con lo que dicha pasividad se fomenta, y los ciudadanos, a pesar de que tengan que sufrir con frecuencia efectos no deseados, con su actitud pasiva y no comprometida favorecen la búsqueda de soluciones simples, generalizables y uniformes por parte de los que detentan el poder.

La segunda tendencia se refiere a la actuación de aquellos movimientos sociopolíticos que lejos de obsesionarse por conseguir el poder formal del Estado y por hacer proselitismo simplista de unas determinadas ideas, tratan simplemente de, respetando la pluralidad y diversidad de concepciones y vías de actuación inherentes a toda auténtica democracia, aglutinar y coordinar a los que sienten y piensan desde un modelo alternativo -pacifista, ecologista, no sexista, etc.- para poder influir política y socialmente en la toma de decisiones concreta que se realice desde cualquier instancia de poder y para contrarrestar el predominio de unos determinados estereotipos sociales que se presentan como la única realidad posible y deseable.

Ambas tendencias de intervención política y social han tenido su reflejo en la dinámica de cambio educativo de nuestro país en estos últimos años. En un primer momento, las autoridades educativas propiciaron una experimentación abierta y plural de currículos diseñados por los profesores, con un sesgo fundamentalmente espontaneísta, en el sentido de que no existía una adecuada dirección que organizara la diversidad de experiencias concretas, ni un proceso de formación que cen-

trara metodológicamente y teóricamente al profesorado. Después de dos años, se decidió encauzar de una manera más rígida y controlada el proceso de reforma, elaborándose un Diseño Curricular Base, como intento de cerrar los objetivos y contenidos obligatorios de las diferentes etapas del sistema educativo, y un Plan de Formación del Profesorado que posibilitara el desarrollo de ese diseño, obediendo, ambas actuaciones, a una filosofía del tipo "hagamos el currículum y después formemos a los profesores para que puedan aplicarlo".

Se produce así un cambio radical de enfoque, al pasar de la creencia, ingenua, de que una experimentación curricular totalmente abierta sin un proceso dirigido de coordinación y construcción colectiva, haría posible la emergencia espontánea de un currículum realmente nuevo, innovador y generalizable, a la creencia, tan ingenua como la anterior, de que encargando la elaboración del currículum a buenos especialistas -preparados científicamente- dándole un carácter realista -es decir poco ambicioso y adaptado al supuesto nivel medio- y formando al profesorado para poder aplicarlo, quizás no se lograra el mejor de los currículos posible, pero sí, al menos, el más generalizable.

Dicho cambio de enfoque se parece al del profesor que interpreta linealmente el principio de "conectar con los intereses de sus alumnos" pretendiendo que, a pesar del adiestramiento sufrido por ellos para jugar un papel pasivo y subsidiario en la dinámica de la clase, de pronto cambien su actitud y tomen las riendas de su propio proceso de aprendizaje. Con frecuencia, el profesor acabará convenciendo a sí mismo de que los alumnos tienen un nivel muy bajo, que apenas tienen intereses propios y de que no cabe otra solución -cosa que incluso ellos mismos se lo demandan- que volver a los contenidos desmenuzados, con apuntes muy claros y sistemáticos que les permitan memorizarlos bien para el examen, ya que, a fin de cuentas, -y creer en esto relaja mucho- siempre "algo se queda".

De manera similar, la administración educativa pidió a los profesores, acostumbrados y adaptados, ellos también, a jugar un papel

subsidiario y desprofesionalizado en el sistema educativo, que cambiaran radicalmente de actitud, tomaran las riendas de sus actividades profesionales, diseñaran y experimentarían su currículum, iniciarían un proceso de autoformación y, en definitiva, se convirtieran, en dos años y por sí mismos, en otros profesores. Vistos los resultados de la experiencia y con el convencimiento del que el nivel del profesorado es muy bajo -sin tomar en consideración las claves históricas y culturales que condicionan y delimitan el papel de los profesores-, la administración opta por una solución bastante menos ambiciosa y supuestamente más eficaz: "menos tarta, pero tarta para todos".

Pero la adopción de esa lógica conduce a planteamientos cada vez más técnicos y cerrados, pues la mayoría de los profesores, socializados y adaptados a la función repetitiva de explicar temas y calificar exámenes, también reclaman -al igual que los alumnos del ejemplo anterior pedían unos apuntes claros para preparar los exámenes- unas "recetas" pormenorizadas y específicas de "lo que hay que hacer" en clase, unos cursos de formación donde se les diga "como se hace lo que hay que hacer" y unos recursos materiales acordes con "lo que se les pide que hagan". De hecho, si hay una crítica del profesorado hacia la Reforma, y un cierto desinterés por la misma, no es porque reclame una elevada cota de autonomía curricular o unos procesos de formación ligados a los problemas prácticos del aula, sino porque, sumido aún en una dependencia profunda, desconfía de las posibles veleidades reformistas de la Administración, que al final pide mucho y da poco, y por ello adopta una posición de resistencia y desconfianza, pidiendo que se le den instrucciones claras y secuenciadas de las transformaciones a realizar.

En definitiva, la perspectiva técnica, hoy predominante en la Reforma, es coherente con el papel dependiente y prototípico asignado tradicionalmente a los profesores -papel con el que muchos de ellos se identifican- y con ciertos estereotipos sociales relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto por lo que, como decíamos al prin-

cipio, existe una correspondencia entre ciertas tendencias de intervención política y social y ciertas formas de actuación en el campo educativo, de manera que el cambio escolar está ligado al cambio social. Mientras la idea de enseñar esté asociada, socialmente, a la de explicar contenidos y la de aprender a memorizarlos de forma repetitiva, mientras que el profesor se vea como el especialista que sabe unos contenidos y los explica, mientras el curriculum se conciba como una "macro-programación" de objetivos y contenidos y mientras se piense que los profesores se forman explicándoles verbalmente como se tiene que ser profesor, difícilmente, y en esto coincidimos con el diagnóstico de la Administración, una reforma profunda, relativamente rápida y mayoritaria será posible.

Este ensamblaje entre estereotipos sociales acerca de la enseñanza, creencias y expectativas de los profesores y falta de una voluntad política de cambio en profundidad de la Escuela, podría explicar que el sistema educativo sea un sistema tan estático, donde no hay muchos espacios que favorezcan su transformación. Así, si los intentos de cambio son superficiales y estandarizados (el caso de las modas pedagógicas) son fácilmente asimilables por el sistema, que los incorpora y desnaturaliza, y si son profundos e imaginativos, son difíciles y costosos de realizar, quedando normalmente constreñidos a un entorno local, desconectados de las prácticas más generalizadas y con tendencia a quedar como un esfuerzo intensivo y falto de continuidad.

Sin embargo, el hecho de que exista una tendencia mayoritaria en el sistema educativo hacia el inmovilismo, no implica que no exista, en el seno del propio sistema y fuera de él, otras perspectivas o corrientes de pensamiento y actuación, más críticas y consecuentes, aún cuando sean minoritarias. Precisamente, y simultáneamente al proceso de reforma en marcha en nuestro país, aparece lo que podríamos denominar como corriente alternativa, todavía fragmentaria y desarticulada, que promueve un tipo de cambio escolar mucho más profundo, que lejos de pretender el adiestramiento de los profesores en una nueva "jerga curricular" y la modificación

"epidérmica" de la práctica de clase (recuérdese como la evaluación continua, la enseñanza individualizada y las nuevas orientaciones pedagógicas quedaron reducidas a más controles, a fichas individuales y a listados de contenidos), intenta construir un conocimiento pedagógico significativo a partir del trabajo de equipos y colectivos profesionales, interdisciplinares e interniveles, para la investigación y la acción crítica.

Esta corriente alternativa se alimenta de cuatro fuentes principales de ideas y experiencias. Por un lado de lo más rico, fresco e innovador de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Por otro, de todo el proceso de reconceptualización teórica de la Didáctica, que intenta, desde posiciones claramente progresistas, superar la tradición positivista, experimentalista y tecnocrática dominante hasta la actualidad. También, de la actividad desarrollada por innumerables grupos de profesores que, acogiendo a iniciativas institucionales (Equipos de Reforma, Seminarios Permanentes, Proyectos de Experimentación e Innovación, etc.) han generado abundante experiencia de cambio educativo. Y por último, del trabajo de aquellos profesores que, sobre todo en las Enseñanzas Medias, han potenciado el desarrollo de las didácticas especiales en nuestro país.

Es evidente la correspondencia entre este planteamiento alternativo en educación con la segunda tendencia de intervención política y social antes señalada. Dicho planteamiento sería, por tanto, el reflejo en la Escuela de un conjunto de posiciones ideológicas y políticas, presentes en la sociedad, que pretenden cambios graduales en ámbitos concretos de la actividad social (las relaciones con el medio, las relaciones interpersonales, las relaciones de poder, la calidad de vida, etc).

En resumen, planteamos que al igual que en el conjunto de la sociedad se vienen articulando corrientes de pensamiento y actuación alternativas, que intentan transformar a pequeña escala la práctica social y a gran escala influir en el debate social y en la toma de decisiones políticas, también, y de la misma manera, existe, en nuestro contexto educativo, un entramado de colectivos, equipos y

profesores concretos que al mismo tiempo que pretenden transformar su intervención en el aula intentan influir, aún de manera bastante desorganizada, en el debate educativo más general.

Para nosotros, no se trata tanto de creer, ingenuamente, en la posibilidad de cambiar toda la escuela, sino más bien en la posibilidad de generar mayores espacios de autonomía profesional que nos permitan construir y consolidar, en la teoría y en la práctica, una perspectiva más plural, compleja y significativa sobre la Escuela y sobre los procesos de todo tipo que en ella tienen lugar.

La Investigación en la Escuela: algunos principios para una corriente alternativa de pensamiento y actuación

Bajo la denominación de Investigación en la Escuela -denominación que caracteriza a nuestro equipo- pretendemos definir una teoría crítica del cambio escolar. Desde esta perspectiva la enseñanza se entiende como una *actividad práctica* susceptible de ser analizada y reflexionada teóricamente, descrita científicamente y dirigida y transformada según criterios ideológicos, científicos y sociales.

La enseñanza, por tanto, como disciplina práctica de intervención social, requiere de la aportación de diferentes visiones, enfoques y destrezas humanas. En efecto, debe articular el discurso científico y racional con el mundo de los valores, pues éstos son, en definitiva, los que determinan las intenciones y propósitos que dirigen el proceso educativo.

En ese sentido, cualquier planteamiento de cambio curricular, de desarrollo profesional y de investigación educativa aplicada, ha de contemplarse en un marco conceptual que integre lo ideológico y lo científico-técnico, ya que el objetivo último de cualquiera de esas formas de intervención es la *transformación* cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera, la investigación educativa, la formación del profesorado o el cambio curricular no pueden considerarse ajenos a la intencionalidad social de todo sistema educativo.

En correspondencia con ese planteamiento, el desarrollo profesional ha de estar estrechamente ligado a la innovación escolar, a los procesos de experimentación curricular y a la investigación educativa. La actual separación entre esos ámbitos no es el resultado inevitable y "natural" de la evolución de los mismos, sino que responde, más bien, a una división coherente con los principios de selección social y reproducción ideológica que hoy por hoy gobiernan los sistemas educativos.

La Investigación en la Escuela, como planteamiento crítico del cambio escolar, supone anteponer al aprendizaje por memorización mecánica y repetitiva de contenidos preestablecidos y a la enseñanza como transmisión verbal de esos contenidos, un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación del alumno; supone cuestionar las interacciones sociales que se dan en el aula basadas en relaciones jerárquicas de poder y sustituirlas por procesos de negociación democrática que regulen la inevitable diversidad de expectativas e intereses presentes; supone facilitar el paso de un profesor técnico-ejecutor, dependiente de lo planificado por la Administración o de lo desarrollado por los libros de texto, a un profesor que, de manera cooperativa, investiga y reflexiona sobre lo que sucede en el aula y que reformula su práctica en función de esa reflexión; y por último, supone entender el diseño y el desarrollo curricular como un proceso, siempre abierto, de investigación, en el que cada currículum concreto sería una hipótesis más de trabajo.

Esta propuesta recoge, por una parte, toda una tradición empírica que incorpora a la actividad escolar la problemática social y los aspectos éticos y actitudinales, y se fundamenta, por otra, en un conjunto de dimensiones presentes en el pensamiento científico e ideológico: la perspectiva epistemológica compleja frente a la opción reduccionista y simplificadora actualmente predominante, la visión constructivista del conocimiento frente a las propuestas de un aprendizaje pasivo y receptivo, la concepción crítica y reflexiva de los procesos educativos frente a la concepción técnica e instrumental de los mismos.

Una estrategia político-profesional de cambio basada en el desarrollo profesional de los profesores

Como ya se ha señalado el desarrollo profesional debe ir íntimamente ligado al desarrollo curricular y a la investigación educativa, de manera que en la formulación de posibles pautas de actuación referidas a la formación del profesorado ha de incorporarse el tratamiento de problemas (investigación) y el trabajo sobre diseños-desarrollos curriculares concretos.

¿Qué principios estratégicos y organizativos deben guiar, por tanto, ese desarrollo profesional? Un primer principio sería el del respeto a la diversidad, tanto en el desarrollo curricular como en el desarrollo profesional. Un segundo principio sería el de la autonomía y autoorganización profesional, a desarrollar en tres vertientes: político-ideológica, pedagógico-profesional y sindical. Por último, un tercer principio sería la visión constructivista de la génesis y desarrollo del conocimiento profesional significativo.

Principio de respeto a la diversidad, tanto en el desarrollo profesional como en el curricular

En el desarrollo profesional hay que tener especialmente en cuenta dos criterios para la actuación: la idea de que hay una gran diversidad en el profesorado y la idea de que hay que respetar el ritmo de cambio gradual que cada profesor tiene. Estos dos criterios responden a un planteamiento constructivista de la adquisición de conocimiento profesional, con el que hay que ser coherentes si se quiere un cambio efectivo de la práctica educativa. En ese sentido, conviene diversificar las estrategias de formación del profesorado, desde propuestas de programas de investigación que contemplen el autoperfeccionamiento del profesorado implicado en los mismos hasta modalidades de actividades más dirigidas a la dinamización del profesorado en general. Sin embargo, en todos los casos (actividad puntual en forma de curso o seminario, actividad a más largo plazo con un mayor o menor grado de investigación educati-

va aplicada) habría que intentar un cuestionamiento de las concepciones de los profesores inmersos en dichas actividades, mediante la interacción de sus ideas con nuevas informaciones procedentes de distintas fuentes (Ver figura 1).

Principio de autonomía y autoorganización profesional

Un planteamiento táctico, necesario en esta concepción diferenciada de la formación, sería la consolidación de una red de intercambio profesional, que vaya posibilitando unas formas organizativas más estables y el desarrollo progresivo de una corriente de opinión que aúne lo ideológico y lo científico-técnico. Al igual que en otros sectores existen asociaciones que articulan sus iniciativas de renovación del propio quehacer profesional con una clara proyección en la esfera político-social relativa a ese campo específico, pensamos que en el ámbito educativo habría que potenciar similares configuraciones organizativas; que se manifiesten en relación con la política educativa desarrollada por la Administración; que promuevan, orienten y teoricen la innovación escolar que se realice, evitando el puntualismo y la dispersión de esfuerzos; que constituyan un punto de apoyo en la fundamentación, evaluación y desarrollo de la misma; que guíen el trabajo y la formación de los profesores y asesores que participen en esa dinámica; que coordinen y evalúen distintos desarrollos curriculares, así como la producción de los materiales didácticos asociados; y, por último, que difundan sus trabajos y conclusiones a la comunidad escolar en general.

Consecuentemente, proponemos que aquellos profesores y grupos de profesores que se sientan de alguna manera vinculados a la perspectiva de la *investigación escolar*, se organicen como una corriente de opinión profesional, que pretenda no sólo una proyección científica de su labor sino también manifestarse en el ámbito ideológico, en el de la política educativa y en el de las reivindicaciones laborales.

La red de intercambio se podría desarrollar en torno a los grupos profesionales mixtos de investigación-intervención, que orien-

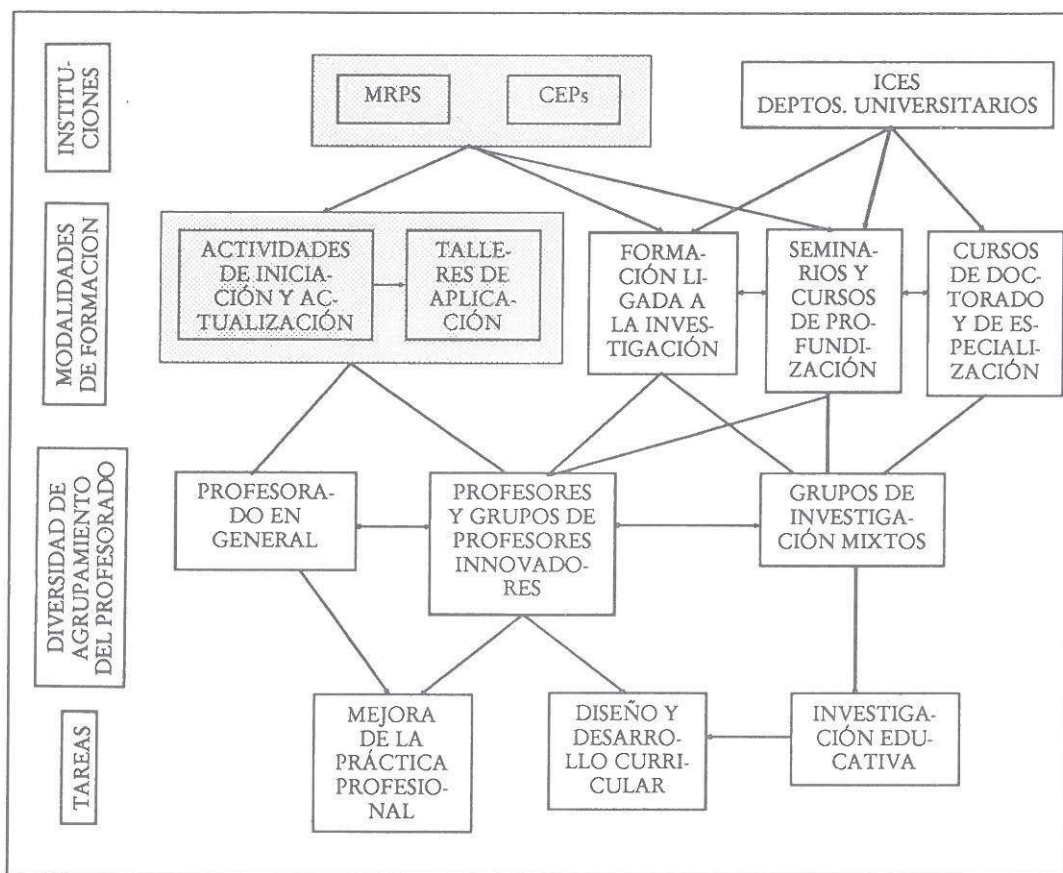


Fig. 1.

tarian, mediante un seguimiento periódico a colectivos de profesores y a equipos docentes, la innovación educativa en ese sector del profesorado que ha roto con la rutina de lo establecido, que comienza a cuestionarse su trabajo cotidiano en el aula y que tiene una actitud de perfeccionamiento de su labor docente. Dichos grupos desarrollarían programas de experimentación curricular, afines a un modelo didáctico basado en la investigación en la escuela, que darían lugar a la producción de materiales curriculares contextualizados y experimentados, susceptibles de ser contrastados y discutidos profesionalmente. Simultáneamente se desarrollaría un plan de formación que se consideraría como el soporte teórico y metodológico de los procesos de reflexión sobre la acción que llevarían a cabo los profesores vinculados a dichos programas. De

otro lado, el mantenimiento de lugares de encuentro, como es el caso de las "Jornadas de estudio sobre la Investigación en la Escuela", y de instrumentos de difusión, como ocurre con la revista "Investigación en la Escuela", asegura una continuidad a las líneas de actuación establecidas y posibilita la vinculación de nuevos individuos y grupos.

Evidentemente, se trata de un proyecto de trabajo a largo plazo, que requiere una fase inicial de delimitación del ámbito científico-político de intervención, así como la consideración previa de la acogida de la propuesta por parte del profesorado más afín a la perspectiva de la *investigación escolar*.

La mejora de la actuación profesional va íntimamente ligada a la mejora de las condiciones socio-laborales del profesorado. Resulta evidente que un profesorado falto de incen-

tivos, frustrado y con una baja autoestima no es el caldo de cultivo idóneo para poner en marcha un cambio educativo. Así, no se puede mantener una formación permanente del profesorado basada en el voluntarismo y el tiempo libre de los educadores, ni tampoco se puede pedir la participación de los profesores en proyectos curriculares de centro si no se le reconoce su autonomía en otros ámbitos.

De ahí el que consideremos que un planteamiento de *investigación escolar* debe ir acompañado de propuestas relativas a los supuestos socio-laborales que lo hacen posible. Como ya se ha señalado en otros apartados la formación permanente del profesorado debe profesionalizarse y formar parte de las labores a desarrollar por el educador.

En especial hay que reivindicar un reconocimiento, por parte de la administración educativa, de toda una serie de funciones profesionales que, en su conjunto, caracterizan al profesor investigador. Un profesor que actúa en base a la reflexión crítica sobre su propia práctica no puede ser tratado como un mero técnico-ejecutor, sino que en relación con los procesos de gestión de la escuela, el diseño y desarrollo curricular, la obtención de información y la evaluación, la creación de un clima social apropiado, etc, debe tener autonomía y facilidades horarias y de recursos de infraestructura que le permitan su intervención.

La formación de equipos profesionales mixtos (interniveles e interdisciplinares) que realizan una investigación educativa aplicada, conectada con el cambio curricular y con el auto-perfeccionamiento de sus miembros, exige un cambio radical en la concepción institucional de que la investigación es algo propio de los expertos universitarios y no de los prácticos de la enseñanza, cambio que habría de concretarse en medidas como la reducción de horas lectivas para esos docentes, el apoyo económico a sus proyectos de investigación, la instauración de un año "sabático" para profesores no universitarios que quieran profundizar en una determinada temática, etc.

En el mismo sentido, las funciones de los asesores y formadores de formadores deberían contemplar una vertiente investigadora que evite su conversión en nuevos agentes bu-

rocráticos de la formación del profesorado.

Principio constructivista sobre la génesis y el desarrollo del conocimiento profesional significativo

El tratamiento de problemas posibilita el cuestionamiento de las concepciones presentes en los profesores, facilitando un proceso gradual y continuo de cambio de las mismas. Aunque no existe una secuencia prefijada de actividades que configuren un enfoque investigativo del proceso de adquisición de nuevo conocimiento profesional, si es posible definir unos determinados momentos en ese proceso que proporcionen un marco referencial para la organización y secuenciación de actividades. En el esquema adjunto se recogen esos momentos dentro de un posible modelo interactivo de organización de las actividades propias de una propuesta investigativa de formación del profesorado (ver figura 2).

Los problemas existentes en la realidad educativa deben funcionar como punto de partida y como hilo conductor en el proceso de adquisición de nuevo conocimiento profesional. El profesor podrá cuestionar sus propias concepciones sobre los procesos del aula en la medida en que asuma que la realidad escolar es compleja y cambiante, fuente de variados problemas que debe enfrentar y resolver. Plantear la secuencia de aprendizaje profesional a partir de problemas tiene las siguientes ventajas:

- Es un mecanismo eficaz para interesar al profesor en la temática a trabajar, favoreciendo la motivación, en general, y dando un sentido, desde el comienzo, a la actividad formativa.

- Posibilita la explicitación y el cuestionamiento de las concepciones de los profesores acerca de la citada temática, facilitando, así, el proceso de reestructuración de esas concepciones.

- Evita partir de planteamientos tecnocráticos o espontaneístas, propiciando la adecuación de las propuestas de trabajo a las características de los profesores (diversidad del profesorado).

Partir de problemas constituye, pues, un paso decisivo en el proceso de construcción

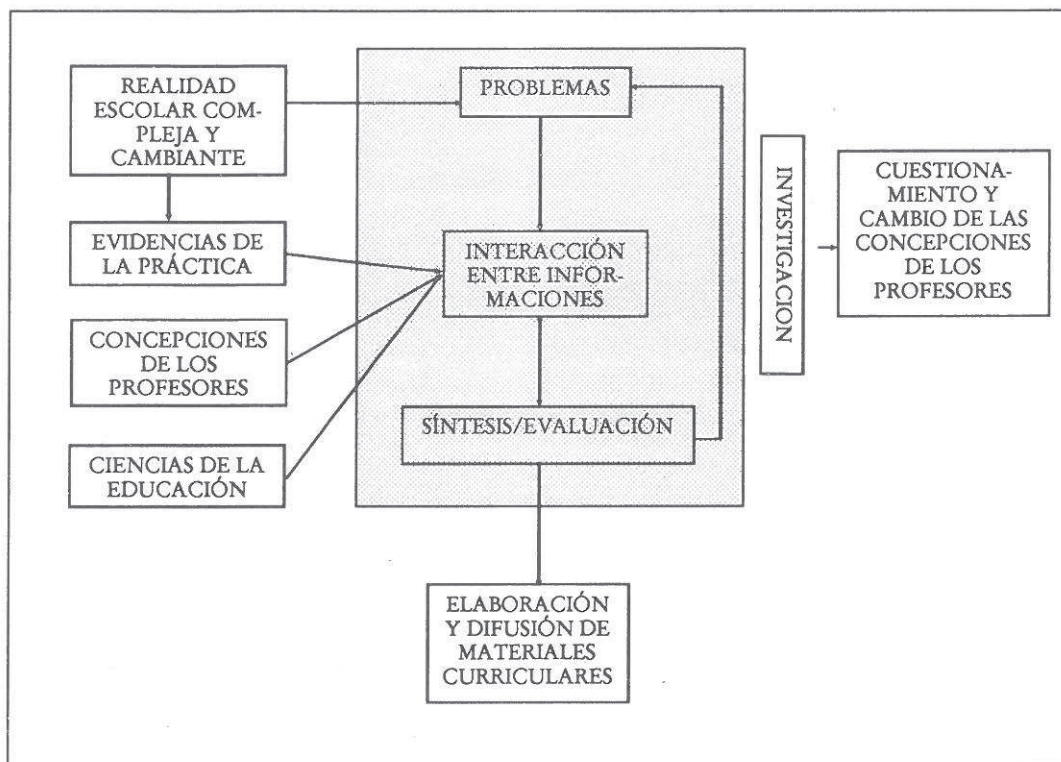


Fig. 2.

de conocimiento profesional. Pero ¿qué entendemos por "problema"? En términos sencillos podemos considerar como "problema" algo (un hecho, una situación, un planteamiento...) que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos recursos intelectuales. El problema no tiene por qué ser una pregunta explícitamente formulada (aunque, en último término, siempre sería reducible a alguna modalidad de pregunta) sino que puede ser una situación novedosa que estimula la reflexión crítica del profesor. Por otro lado, los problemas se aclaran y delimitan en la medida que van siendo trabajados. En este sentido, se puede decir que el problema es "un proceso", que se va desarrollando, reformulando y diversificando (dando lugar a nuevos problemas posibles) de forma paralela al propio proceso de aprendizaje del profesor.

En relación con lo anterior, conviene precisar que partir de un problema no implica, automáticamente, elaborar al final la solución correcta del mismo. En primer lugar, habría que establecer que no suele existir una única y correcta solución para los problemas que se encuentran en la actividad docente, pero, en cualquier caso, tiene mayor interés para el cuestionamiento de la actuación profesional del profesor el proceso de búsqueda de soluciones que la solución en sí, pues es el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica la mejor capacitación profesional para enfrentar una realidad tan diversa y cambiante como es la realidad escolar.

Trabajar con problemas es, pues, un proceso intelectual complejo, que ofrece multitud de posibilidades de aprendizaje y de encajamiento de nuevas cuestiones, de forma que, en torno al eje que constituye el tratamiento del problema, se articulan nuevos problemas y nuevas temáticas que puedan guiar el proceso de aprendizaje del profesor.

La selección de los problemas a trabajar dependerá de la modalidad de formación que se considere (formación ligada o no a un programa de investigación, formación con o sin apoyo externo, formación relativa a la problemática general del aula o a un determinado elemento curricular, etc.). De todas formas, lo fundamental es que sean asumidos como tales por los profesores y, en ese sentido, resulta realmente secundario el hecho de que su formulación proceda de los propios profesores o tenga su origen en propuestas externas a los mismos (asesores, expertos, los propios planes de formación, etc.). En cualquier caso, y si media la intervención de un asesor o facilitador, algún tipo de actividad inicial, introductoria o desencadenante (y, siempre motivadora) puede facilitar el abordaje de la temática de estudio y ofrecer una situación propicia para el planteamiento de problemas.

No hay que perder de vista, por otra parte, que el que algo sea o no "problema" es una cuestión relativa, ya que determinadas situaciones novedosas, informaciones sorprendentes o planteamientos supuestamente motivadores llegarán a ser asumidos como "cuestión problemática" por un colectivo determinado en función de las concepciones predominantes en dicho grupo, del contexto en que se plantea el supuesto problema y de la motivación existente. Incluso un problema correctamente formulado, y muy interesante en determinado contexto, puede no constituir una "situación problema" para otro grupo, bien porque resulta algo ajeno a sus requerimientos y necesidades o porque no hay ningún tipo de motivación o porque el planteamiento simplemente no propicia un enfoque por investigación.

En el caso de que las actividades de formación cuenten con el adecuado apoyo de un asesor externo conviene que éste ayude a centrar y delimitar el problema a trabajar. No hay que olvidar, a este respecto, que reconocer, plantear, formular problemas son destrezas que el profesor puede no poseer e incluso tardar en conseguir. En efecto, el profesor en su actividad cotidiana se enfrenta continuamente a "situaciones problemáticas" relacionadas con asuntos diversos y desarrolla estrategias propias para resolverlas -de hecho, así

aprende-; pero no suele estar acostumbrado a hacerlo de forma sistemática y crítica, refiriendo su práctica a un modelo teórico de intervención, que posibilite la validación de esas estrategias.

Por todo ello, habría que considerar como una meta a conseguir progresivamente el que el profesor sepa reconocer problemas, seleccionarlos, plantearlos y formularlos; para facilitar ese aprendizaje habrá que favorecer el que se ejerciten estas destrezas y propiciar la interacción entre lo que el profesor vaya consiguiendo por sí mismo y las orientaciones que el asesor o el experto le puedan proporcionar al respecto.

Resulta evidente que para que un problema sea asumido como tal tiene que hallarse relacionado, de alguna forma, con los intereses y las necesidades de los profesores. ¿Cómo garantizar esa conexión?. Esta cuestión nos remite al tema general (clave, por otra parte) de las actitudes presentes en los profesores. Ante todo, habría que delimitar qué entendemos por "intereses" de los profesores. Desde luego existen intereses circunstanciales, que frecuentemente manifiestan los profesores de forma espontánea o respondiendo, no muy reflexivamente, a la pregunta ¿en qué temas os gustaría formaros?. La experiencia demuestra que, por lo general, los profesores responden condicionados por determinados estereotipos sociales, por los aspectos más aparentes y formales de su práctica o por una concepción pesimista sobre la posibilidad de modificar su propia actuación, lo que determina la aparición de los consabidos temas: la informática, la actualización científica, el uso de medios audiovisuales, los trabajos manuales, etc.

En general, habría que conectar los temas que interesan al profesorado con su intervención didáctica. Sobre todo, habría que partir de aspectos relevantes para su práctica cotidiana. En definitiva, al plantear y seleccionar los problemas debe establecerse una interacción entre las propuestas estimulantes y sugestivas que puedan hacerce y los intereses potenciales, latentes, de los profesores, conectando esas propuestas con las inquietudes de éstos y tendiendo a la ampliación progresiva de su primitivo campo de motivación.

¿Qué tipos de problemas son más relevantes para propiciar un adecuado aprendizaje profesional? Para responder a esta pregunta habría que tener en cuenta variables como el nivel de enseñanza, la materia que se imparte, la posible diversidad de planteamientos didácticos de los profesores, la programación prevista, el que se forme parte o no de un programa de experimentación curricular, etc. Efectivamente, puede haber problemas más generales o más concretos, centrados en una única cuestión o ramificados, problemas con relativamente pocas variables y problemas complejos, problemas referidos a ámbitos de experiencia o problemas centrados en áreas concretas del saber, problemas relativos a todo un desarrollo curricular o problemas específicos de un elemento curricular, etc.

Como norma general, se puede decir que no es conveniente plantearse, a la vez, muchos problemas y/o muy diversos, pues ello dispersaría la línea de investigación elegida y dificultaría el proceso de construcción de conocimientos.

Otro aspecto básico es *contar con las concepciones de los profesores* a lo largo de todo el proceso de formación. Si se toma como referencia una visión constructivista del aprendizaje hay que admitir que éste se produce por interacción entre el conocimiento de que dispone el profesor y las nuevas informaciones que le llegan. Ello obliga a considerar las concepciones de los profesores como una información básica en el proceso progresivo de construcción de conocimiento profesional y como base o punto de engarce sobre el que se irá construyendo -generalmente por reestructuración- los nuevos conocimientos.

Es evidente que los profesores tienen modelos de actuación (implícitos o explícitos) generados en su práctica cotidiana, así como modelos referidos a su propia caracterización como profesionales de la educación. Esos modelos suelen corresponderse con planteamientos transmisivos o activistas, en el caso de la intervención didáctica, o con un modelo de profesor como técnico-ejecutor en el caso de su definición profesional. Esas concepciones difieren bastante de lo expuesto en otros apartados de este documento respecto a la propuesta de un modelo alternativo basa-

do en la Investigación en la Escuela, por lo que deben ser cuestionadas si se desea un cambio en la práctica profesional. En efecto, ¿qué hacer con esas concepciones? Ante todo, es necesario ayudar al profesor a explicitarlas, lo que permitirá una reflexión sobre las mismas y una confrontación con nuevas informaciones que faciliten su reformulación. Es conveniente que los profesores manifiesten sus opiniones, las pongan en común, las sitúen en la dinámica de su clase, las completen con la observación de los sucesos del aula, etc. La indagación de las concepciones individuales puede ser complementada con la indagación en pequeño o gran grupo, lo que supone un intercambio facilitador del aprendizaje profesional.

El cuestionamiento de las concepciones exige la confrontación de ideas y el aporte de nueva información que enriquezca el debate. La contrastación de las concepciones previas con las nuevas informaciones que se van generando, crea un proceso continuado de reajuste cognitivo, que es, en definitiva, el proceso de construcción del conocimiento.

Un momento adecuado para establecer la conexión entre la explicitación de concepciones y el inicio de la contrastación es el del establecimiento de posibles hipótesis. Efectivamente, cuando se han planteado los problemas sobre los que se va a trabajar es normal que surjan, de forma espontánea, intentos de dar respuestas a dichos problemas. Podemos decir que esos intentos son las *hipótesis*, es decir, las respuestas que, a modo de conjeturas, tienen los profesores al principio del proceso, y que, por ello, suelen estar fundamentadas en sus concepciones anteriores sobre el tema. La mayor o menor rigurosidad y profundización en el establecimiento de hipótesis dependerá del grado de asunción de una perspectiva investigadora sobre los procesos educativos. Evidentemente, un grupo de profesores embarcado en un programa de investigación tendrá que afinar más en la formulación de sus hipótesis de trabajo que en el caso de un colectivo de profesores que asiste a un curso de formación.

Por otra parte, hay que aclarar, que en ningún supuesto se trata exactamente de emular las fases de una metodología experimental, sino más bien aplicar un enfoque metodológico de tipo cualitativo.

¿científico?

Se haga o no de manera formal y explícita, el establecimiento de hipótesis, o de "líneas de búsqueda", ayuda, pues, a situar y a dotar de sentido al cúmulo de actividades posteriores (trabajo con documentos, aportaciones del asesor o del experto, obtención de información del propio aula, etc.).

Favorece el tratamiento de posibles hipótesis el que éstas se trabajen en equipo. Se trataría, en todo caso, de propiciar la interacción entre las hipótesis individuales, las de grupo y las que, en último término, pueda ofrecer el experto o el asesor. Si en ese debate articulamos las opiniones procedentes de otros elementos de la comunidad educativa (alumnos, padres...) podríamos plantear la triangulación como el procedimiento básico que posibilita la comprensión de los procesos educativos y el desarrollo profesional.

A partir de aquí lo que habría que garantizar es someter a cuestionamiento estas "respuestas de partida", sobre todo a través de un proceso continuo de reflexión-intervención. No se trata, insistimos, en ningún caso, de un planteamiento experimentalista, sino de validar, en lo posible y dependiendo de las características de los profesores participantes, las hipótesis mediante la observación e interpretación de lo que sucede en el aula.

El trabajo con nuevas informaciones resulta esencial en el proceso de aprendizaje de nuevo conocimiento profesional. Estas informaciones proceden de fuentes muy diversas: unas se originan en la reflexión crítica sobre la experiencia pasada o presente del profesor; otras en la actuación del asesor o el experto, que aporta informaciones en diversos momentos del proceso, ya que no solo ayuda a formular problemas, sino que además introduce datos, recapitula conclusiones, aporta instrucciones para las actividades, etc.; también los libros y documentos escritos, así como los materiales audiovisuales, los cuestionarios y protocolos, etc., constituyen, a su vez, un grupo de fuentes de información muy ricas y diversificadas, en relación con los contenidos de las Ciencias de la Educación y con el intercambio de experiencias concretas de aula.

Tampoco hay que olvidar que los propios métodos de trabajo utilizados y los recursos y técnicas empleados constituyen contenidos

del proceso de desarrollo profesional, sobre todo, por cuanto inciden, especialmente, en el aprendizaje de procedimientos y en el de actitudes y valores (habría que repetir, con Mac Luhan, que "el medio es el mensaje").

Tener en cuenta que todas estas fuentes de informaciones son contenidos (al menos potenciales) que se utilizan en los aprendizajes profesionales implica la adopción de una perspectiva diferente de la tradicional (que suele contemplar solamente el material escrito o las las explicaciones del experto...) a la hora de diseñar y aplicar estrategias de formación del profesorado y de desarrollo profesional.

Aunque a lo largo de todo el proceso de tratamiento de un problema el profesor está construyendo-reconstruyendo conceptos, asimilando destrezas, aprendiendo técnicas, consolidando actitudes, asumiendo valores, etc., es, sin embargo, en la interacción de las viejas ideas con las nuevas aportaciones cuando se propicia más la construcción de esos "contenidos". A este respecto, hay que plantearse *¿qué es lo que ocurre cuando interaccionan las nuevas informaciones con las informaciones previas de que disponía el profesor y sobre las cuales se va construyendo el nuevo conocimiento?* El resultado de este proceso de interacción, es decir, en definitiva, el resultado del aprendizaje, no siempre es la "sustitución" de las concepciones anteriores por nuevos modelos (si así fuera, no nos estaríamos planteando, quizás, la necesidad de una metodología determinada: cualquiera sería útil), antes bien, frecuentemente, las concepciones previas (fuertemente arraigadas y resistentes al cambio) pueden producir un bloqueo o, al menos, dificultar notablemente la asimilación real de las nuevas concepciones. Por ello interesa aplicar estrategias recurrentes, que mediante aproximaciones sucesivas propicien una construcción gradual de nuevos conocimientos.

Unas estrategias de estas características se basan en el supuesto de que el "error" o la inadecuación de las actitudes del profesor no es un perjuicio para el aprendizaje (ni debe, por tanto, ser sancionado como tal), sino un punto de partida y de apoyo sucesivo para la progresiva construcción conceptual y actitudinal.

También, en todo proceso de desarrollo profesional, han de darse momentos de recapitulación, elaboración de conclusiones y evaluación. El momento de obtención de conclusiones llega como resultado o culminación "natural" del proceso de investigación seguido por el profesor o por el equipo de profesores. La obtención de conclusiones guarda una estrecha correlación con la construcción del conocimiento: sería como la manifestación externa de la actividad interna de reestructuración de las concepciones. Desde esa perspectiva las conclusiones se van obteniendo, en un proceso continuado, al mismo tiempo que se van construyendo los conocimientos, en la interacción conocimientos anteriores-nuevas informaciones.

En todo caso, la forma más adecuada para consolidar la asimilación de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. aprendidos, es proporcionar al profesor la posibilidad de poner en práctica sus nuevos aprendizajes, de forma que pueda comprobar por su propia experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes en la acción; ello ayudará a fijar los conocimientos asimilados y fomentará la confianza del profesor en sus propias capacidades. De nuevo conviene mencionar el interés que tiene la combinación de actividades de seminario o gabinete con otras en el aula, de cara a aplicar y generalizar lo aprendido.

No se trataría tanto de contemplar una "fa-

se" específica de aplicación de lo aprendido cuanto de establecer estrategias que lleven a la realización de aplicaciones a lo largo de toda la secuencia de actividades. De esta forma, además, al tiempo que el profesor va diferenciando el nuevo aprendizaje del contexto concreto en que lo asimiló, al aplicarlo a otros contextos o situaciones, va enriqueciendo también progresivamente sus construcciones cognitivas y actitudinales en la línea del progreso en espiral al que nos hemos referido anteriormente.

En relación con la nueva intervención hay que tener en cuenta que entre las actividades "finales" del proceso de investigación resulta útil incluir algunas (pueden ser las propias actividades de evaluación, en las que participen los profesores) que favorezcan la metarreflexión sobre lo aprendido, tomando conciencia del camino de aprendizaje recorrido y de como ha sido realizado.

Por último, y para facilitar una proyección hacia el exterior de cada investigación, conviene elaborar informes y materiales curriculares que recojan el trabajo realizado y que sean difundidos en otros ámbitos y colectivos, como forma de ampliar el campo de validez de las hipótesis iniciales y contextuales, y de ir desarrollando de forma progresiva un conocimiento profesional significativo o, si se prefiere, una teoría alternativa para la práctica escolar.

SUMMARY

The analysis of the connection between the ideology underlying the current proposals for school change and the most general trends in political and social intervention are of great interest in the construction of an alternative theory of school practice. And that is even more necessary because of the excessively technical and pragmatic focus of the Educational Reform in process. In this context the authors propose a political-professional strategy of school change, based on the professional development of teachers, that considers three basic principles: the respect for diversity, the development of the autonomy and professional self-organization and the adoption of a constructivist point of view of the genesis and elaboration of a meaningful professional knowledge.

RÉSUMÉ

L'analyse de la relation entre l'idéologie qui est à la base des propositions actuelles du changement écolier et les tendances les plus générales qui existent dans l'intervention politique et sociale sont de grand intérêt pour la construction d'une théorie alternative pour la pratique écolière. Et ça devient encore plus nécessaire dû à l'orientation excessivement technique et pragmatique de la Reforme Educative en cours. C'est dans ce contexte là que l'on propose une stratégie, basée sur le développement professionnel du professorat, qui envisage trois principes basiques: le respect pour la diversité, le développement de l'autonomie et de l'autoorganisation professionnelle et l'adoption d'une perspective constructiviste sur la genèse et l'élaboration d'une connaissance professionnelle significative.