

# EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y FORMACIÓN DE PROFESORES

MARI CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

*Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y miembro del Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos*  
Universidad de Granada

## 1. *Presentación*

El actual proceso de Reforma educativa en nuestro país ha promovido toda una serie de cambios a nivel estructural, organizativo, curricular, de funciones,..., desde los que se plantea la renovación de la institución escolar, sus planteamientos curriculares, así como de las pautas que orientan el trabajo de los docentes.

Desde esta política de cambio se presenta la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios, reconociendo la importancia de su papel mediador en los procesos educativos <sup>1</sup>. Este énfasis otorgado a la formación de profesores es compartido por algunos autores como: W. Mitter, M. G. Fullan y J. Gimeno Sacristán; para este último la

---

1. M.E.C. (1989). *LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO*. Capítulo XIII: *El profesor y su formación*.

formación de profesores es *una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo*<sup>2</sup>.

El propio carácter abierto del currículum y sus distintos niveles de concreción, recogidos en la Reforma, han motivado por una parte la emergencia de un nuevo perfil docente que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular y por otra la aparición e inclusión de nuevas materias que, con carácter transversal, se incorporan al currículum: Educación para la salud, Educación para el consumidor, Educación ambiental, Educación no-sexista, Educación para la Paz (EpP),... Su integración y tratamiento debe impregnar la actividad educativa en su totalidad, pues va más allá de la mera incorporación de nuevos contenidos, llegando a afectar a todas las áreas<sup>3</sup> y por consiguiente, con una evidente incidencia en la formación de los profesionales que diseñan y desarrollan estos procesos educativos.

Si nos centramos en el ámbito de la EpP hemos podido constatar que son escasos los trabajos que han contribuido, con un mínimo rigor, a conformar una plataforma teórica que permita configurar una EpP<sup>4</sup> y desde la que sea posible articular modelos de formación para los profesores, motivo este por el que no podemos hablar de modelos de formación del profesorado en EpP.

En este capítulo estudiaremos las distintas concepciones de EpP que ofrece Xexús Jares<sup>5</sup>, analizando los planteamientos sobre los que se sustentan en relación con las tres grandes tradiciones teóricas y prácticas de la enseñanza: técnico-instrumental, interpretativo-cultu-

2. MITTER, W. (1991). Teacher Education in Europe: Problems, Challenges, Perspectives, *British Journal of Education Studies* 39 (2), 138-152. FULLAN, M. G., BENNETT, B. y ROLHEISER-BENNETT, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement, *Educational Leadership* 47 (8), 13-19. GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., *Revista de Educación* 269, 77-99.

3. GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992). *Educación en Valores y Diseño Curricular*, Madrid, Alhambra Longman.

4. Algunos de estos intentos quedan recogidos en las siguientes obras: NOVARA, D. y RONDA, L. (1986). *Scogliere la Pace. Guida Metodologica*, Torino, Abele. YOUNG, N. (1984). Some Current Controversies in the New Peace Education Movement: Debates and Perspectives, *Bulletin of Peace Proposals* 15 (2).

5. Clasificación que aparece en JARES, X. R. (1991). *Educación para la Paz. Su Teoría. Su Práctica*, Madrid, Ed. Popular, 117-120.

ral y crítica y los posibles puntos de convergencia con algunos de los modelos de formación configurados desde estas plataformas de racionalidad.

Entre nuestras pretensiones figura la de contribuir a posibilitar una EpP desde paradigmas de formación docente que garanticen la conquista de mayores cotas de igualdad y justicia social. Este propósito, no es fruto de una experiencia onírica o un deseo utópico sino una experiencia posible que exige un compromiso por parte de los participantes, pues entendemos que la Educación debe responder a las demandas sociales denunciando y tratando situaciones de explotación, marginación, racismo, hambre, intolerancia, escasez de recursos naturales,...; porque son realidades de especial relevancia para la vida de las personas y el desarrollo de los pueblos, como ya en su día afirmó Einstein *el destino de la humanidad será el que nosotros le preparemos*.

El centro educativo no puede permanecer impasible antes estos eventos y aunque como señala Durkheim la institución educativa es reproductora de conocimientos, conductas y valores que sustentan, situaciones de desigualdad e injusticia, también es cierto que goza de una relativa autonomía desde la que es posible ejercitar su capacidad innovadora, como nicho ecológico para el cambio educativo y la renovación de los profesionales de la educación<sup>6</sup>.

Es justamente desde este ejercicio autónomo desde el que planteamos la posibilidad de que la institución educativa, como contexto básico a través del cual el currículum se diseña, desarrolla, evalúa y reformula, pueda contribuir a comprender y desvelar la realidad cultivando patrones de relación social que nos muevan a modificar nuestras actitudes, motivaciones y disposiciones. Aunque somos conscientes de que la Educación no es el único elemento desencadenante de esta pretendida mutación, educar para la paz es, hoy más que nunca, no sólo una posibilidad al alcance de los profesores, sino una tarea urgente<sup>7</sup>. *Necesitamos desarrollar y extender una educación*

6. LIEBERMAN, A. y ROSENHOLTZ (1987). The Road to School Improvement. Barriers and Bridges, en GOODLAD, J. (Ed.). *The Ecology of School Renewal*, Chicago, NSSE.

7. SEMINARIO PERMANENTE DE EpP DE LA ASOCIACIÓN PRODERECHOS HUMANOS (1990). *Educación para la Paz: Una Propuesta Posible*, Madrid, APDH-CIP.

humanizadora de los maestros<sup>8</sup> para recuperar la capacidad de acción como requisito previo para transformar las prácticas educativas y vivenciar la EpP en nuestras aulas, pues la EpP no es sólo un concepto a enseñar, sino una realidad a vivir<sup>9</sup>.

## 2. La concepción técnico-positivista de la EpP y la formación de profesores

Los planteamientos teóricos ligados a esta concepción tienen su origen en el positivismo lógico nacido de la corriente filosófica analítica iniciada por A. N. Whitehead y B. Russell, aunque sus antecedentes podemos situarlos en el siglo XIX con Hume, Comte y Stuart Mill.

Posteriormente esta corriente positivista se configura en torno al llamado Círculo de Viena (grupo de científicos y filósofos) a través de la publicación en 1929 de un manifiesto bajo el título *La concepción científica del mundo*. Los presupuestos defendidos por esta corriente han llegado a configurar una plataforma de racionalidad técnica que ha estado vigente en la sociedad occidental hasta la década de los sesenta y setenta impregnando todos los campos del conocimiento científico. Si bien es cierto que su época de mayor esplendor corresponde al pasado, también es lícito reconocer que muchos de sus efectos permanecen aún entre nosotros pues aparte de sus muchas limitaciones, fueron numerosas y valiosas sus aportaciones, al menos en el campo educativo.

La concepción positivista de la realidad desde la que se construye pretende unificar las ciencias sociales y físico-naturales basándose en los siguientes principios:

— Búsqueda de leyes generales a través de la explicación *causal* de los fenómenos.

— Unidad del método científico centrado en la Física y las Matemáticas.

8. ORLICK, T. (1988). El Juego Cooperativo, *Cuadernos de Pedagogía* 163, 94-96.

9. MCGINNIS, J. (1986). Education for Peace and Justice: An Overview, COPRED, PEN Packet, 4.

— Caracterización del conocimiento científico como: neutral, absoluto, definitivo e infalible<sup>10</sup>.

Estos planteamientos se incorporaron, al igual que en otras ciencias, a las Ciencias de la Educación, embarcando a la investigación educativa en una aventura destinada a configurar una teoría universal desde la que fuera posible elaborar modelos axiomáticos semejantes a los de las ciencias físicas. El propósito de la investigación educativa es pues, elaborar teorías, que con carácter predictivo, nos permitan descubrir las regularidades en forma de ley mediante el uso de métodos científicos y luego aplicar este conocimiento a la práctica para mejorar su eficiencia<sup>11</sup>.

La imagen del mundo social de la que parte esta concepción técnico-positivista es una visión fragmentada, dividida en parcelas de conocimiento desconexas por lo que la EpP se integraría en el currículum a lo sumo como una asignatura independiente más. La propia realidad educativa se percibe como un compendio de variables que pueden y de hecho deben ser estudiadas independientemente, para esto se confía en la Matemática como la ciencia que cuenta con los postulados necesarios para controlar, cuantificar y medir dichas variables.

El énfasis y sobrevaloración otorgado a las ciencias física y matemática así como el deseo de tomarlas como ejemplo a imitar motiva que la atención se centre en los aspectos observables y cuantificables de los procesos educativos y que la EpP se presente desde esta concepción como un proceso de transmisión de los aspectos observables y cuantificables de la paz<sup>12</sup>, en una clara alusión a lo que Galtung define como paz negativa. Esta concepción negativa de paz como ausencia de guerra es heredada del *eiarene* griego y la pax romana y es definida como ausencia de violencia personal o directa<sup>13</sup>. La EpP contaría entre sus objetivos con el de sensibilizar a los sujetos para evitar la guerra, cualquier tipo de violencia directa o conflicto y favorecer la estabilidad, la armonía y el equilibrio, de

10. VON WRIGHT, G. H. (1971). *Explanation and Understanding*, London, Routledge & Kegan Paul (igual que en inglés..., Título v.c. en Alianza, 1979).

11. CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca (v.o. 1986. *Becoming Critical*. Deakin University Press).

12. JARES, X. R. (1991), 117.

13. GALTUNG, J. (1985). *Sobre la Paz*, Barcelona, Fontamara.

manera que una buena EpP sería aquella que consigue evitar la conflictividad en el aula<sup>14</sup>.

Esta concepción negativa no sólo de la paz sino también del conflicto como fenómeno desagradable e intrínsecamente malo que debe ser evitado, es uno de los ejes claves en torno al cual giran los planteamientos técnico-positivistas de la EpP y que, como podremos comprobar a continuación, tiene importantes puntos de conexión, no solamente con la forma de enfocar la formación del profesorado, sino incluso con el tratamiento otorgado al currículum y al propio conocimiento científico. Este conocimiento, como ya recogíamos en los principios que caracterizaban la corriente positivista, es neutral al igual que las Ciencias de la Educación. Desde este enfoque la propia EpP debe entenderse como un proceso neutral desde el que no se cuestiona ni discute el valor y sentido de las estructuras sociales, ni de la institución escolar, ni incluso el de los contenidos del currículum que en ella se trabajan por entender que son independientes de cualquier valoración y consiguientemente objetivos. Por esto, si no se cuestiona el orden establecido, ni la *verdad* de la ciencia, evitamos todo tipo de confrontación y conflicto manteniendo oculta nuestra propia concepción del mundo, de la paz y de los procesos educativos en sí.

La consideración de que la labor investigadora debía centrarse en la búsqueda de la explicación causal del fenómeno educativo a través del estudio de los aspectos observables y mensurables del mismo y la constatación de que efectivamente las variables constituyentes de la realidad educativa pueden ser controladas, favoreció la aparición de paradigmas de investigación educativa desde los que se planteaba la posibilidad de controlar la conducta humana como una variable más constitutiva de los procesos educativos y la incorporación de presupuestos propios de la psicología conductista a la EpP.

Tanto en el campo educativo como en el terreno de la investigación para la paz los trabajos de investigación se mueven dentro del llamado paradigma cuantitativo caracterizado por *buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos*<sup>15</sup>.

14. JARES, X. R. (1991), 117.

15. BOGDAN, R. y TAYLOR, S. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*, New York, John Wiley, 2, en COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S., *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*, Madrid, Morata, 29.

Desarrollan para ello investigaciones de tipo experimental o cuasi-experimental a través de técnicas como: estudios de muestras, análisis estadísticos,... que permitan descubrir teorías, que con carácter universal, puedan ser aplicables a cualquier realidad, empujándonos a concebir la realidad desde una perspectiva estática y estable.

Si por un momento nos centramos en los paradigmas de investigación educativa<sup>16</sup> próximos a estos planteamientos encontramos el paradigma presagio-producto y, con una mayor relevancia por sus aportaciones al campo y su prolongada vigencia, el paradigma proceso-producto. Ambos centran sus trabajos en el estudio y descubrimiento de las variables claves del proceso de enseñanza. Así el primero de ellos concibe la eficacia de la enseñanza como un efecto directo de las características físicas y psicológicas de la personalidad del profesor, dirigiendo sus estudios a la búsqueda del *profesor eficaz*, mientras que el paradigma proceso-producto centra su trabajo en los métodos eficaces. En ambos casos, aparece como variable dependiente el rendimiento del alumno entendido evidentemente en términos cuantificables y a través de conductas observables como indicadores de que se han conseguido los objetivos fijados.

El alumno, desde esta concepción técnico-positivista, asumiría un papel pasivo de escasa o nula consideración, objeto de condicionamiento y modelación, llegando a conformar en el aula un grupo de alumnos receptivos que desarrollarán su inteligencia-depósito, preocupados mucho más por retener y memorizar información que por comprender el sentido de la paz, desarrollar capacidades reflexivas y críticas o emitir valoraciones que le inciten a la acción y transformación de las prácticas educativas.

Del mismo modo que los paradigmas de investigación ya señalados presentan una visión unidireccional del flujo de influencia del profesor hacia el alumno (Personalidad del profesor → Rendimiento del alumno; Comportamiento del profesor → Rendimiento del alumno) la EpP partiría de una interacción de carácter vertical<sup>17</sup> y desigual desde el profesor al alumno fundamentada en el dominio del conocimiento, que nos conduciría a aceptar situaciones de desigualdad y de

16. GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*, Madrid, Akal, 96-138.

17. JARES, X. R. (1991), 117.

autoridad asumidas por todos como necesarias para conseguir los objetivos señalados. De igual forma y por extrapolación, situaciones como la guerra, hambre, marginación,... terminan asumiéndose como necesarias o inevitables para mantener la paz. Terminamos pues aceptando que el fin justifica los medios al indicar que mientras los fines son educativos, los medios adoptan un carácter meramente instrumental para la consecución de los primeros y esta consecución de los fines sería en última instancia la que valida y legitima los medios empleados<sup>18</sup>.

Por este mismo proceso de razonamiento se admitiría que cualquier cambio en una institución que educa para la paz pueda programarse desde fuera mediante un modelo central-periférico<sup>19</sup> de carácter vertical cuya implementación está dirigida por expertos. Esto puede resultar hasta cierto punto comprensible si desde esta concepción de EpP se defiende un modelo de profesor centrado en desarrollar los objetivos cognoscitivos que proporcionan los expertos<sup>20</sup> asignándole así el papel de mero ejecutor, *transmisor pasivo de conocimientos, gestor experto, técnico* de las tareas determinadas de antemano. Y puesto que, como ya indicábamos en la primera parte de este punto, el currículum no se somete a ningún tipo de consideración, no se discute el valor y significado de los contenidos, el profesor actúa como aglutinador del conocimiento científico, siendo utilizado como medio para conseguir los fines fijados, reduciendo su función a la de un mero transmisor neutral en los procesos educativos, o *implementadores neutrales* como recoge Ben-Peretz<sup>21</sup>. En cualquier caso, detrás de esta concepción técnico-positivista de la EpP, se encierra una visión mecanicista e instrumental del profesor.

Este hecho nos conduce a una separación entre investigadores elaboradores de la teoría y del conocimiento científico y los profesores ejecutores de las pautas dictadas por los primeros. Esta diferen-

18. CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal, 120.

19. BERCHER, R. A. (1980). Research into Practice, en DOCKRELL, W. B., *Rethinking Educational Research*, London, Hodder and Stoughton, 64-71.

20. JARES, X. R. (1991), 117.

21. BEN-PERETZ, M. (1988). Teoría y Práctica Curriculares en Programas de Formación del Profesorado, en VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Madrid, Alcoy Marfil, 241.

ciación de funciones no es más que el reflejo de una separación entre la teoría, desde la que se ofrecen generalizaciones libres de contexto, dado que se elabora en ámbitos diferentes al de su aplicación, y la práctica real, desarrollada en contextos concretos<sup>22</sup>. Se marcaría así una clara diferenciación entre aquéllo que se haría para educar para la Paz y aquéllo que se dice que se hace. Como diría Schön, una diferenciación entre las teorías explícitas y las teorías en uso. Una separación entre la Escuela y la Vida.

Si retomamos las funciones asignadas a los docentes desde esta concepción de la EpP deberíamos diseñar modelos de formación tendentes a formar a profesores para el ejercicio de la labor que se les demanda. Posiblemente nos estaríamos refiriendo a un modelo basado en objetivos conductuales centrado primordialmente en el desarrollo de habilidades para ejecutar tareas determinadas de antemano, estaríamos ante modelos tecnicistas, academicistas<sup>23</sup>, como indica Zeichner, ante un modelo de entrenamiento basado en competencias<sup>24</sup>.

Para este autor el paradigma de formación del profesorado basado en la actuación o competencia parte de un contexto social y educativo asumido como cierto o válido y de un currículum de formación ya elaborado, no cuestionable y establecido de antemano.

Los programas de Formación Basada en Competencias (CBTE) son un fenómeno estrictamente norteamericano influenciados por el movimiento *accountability* o *rendimiento de cuentas*, centrado en la claridad de sus objetivos, definidos en términos de conductas observables y la evaluación de resultados. Tienen, por tanto, su base metodológica, en el paradigma proceso-producto antes aludido y en la conceptualización de la enseñanza como un conjunto estructurado de activida-

22. CARR, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*, Barcelona, Laertes, 48-50.

23. Veasé GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). El Profesor como Investigador en el Aula. Un Paradigma de Formación del Profesorado, *Educación y Sociedad* 2, 51-73. HARNETT, A. y NAISH, M. (1988). ¿Técnicos o Bandidos Sociales? Algunos Aspectos Morales y Políticos de la F. de Profesorado, *Revista de Educación* 285, 45-61. FEINMAN-NEMSER (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives, en HOUSTON, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan.

24. ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education, *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.

des, susceptibles de predecirse y controlarse mediante métodos experimentales.

Elam<sup>25</sup> sintetiza los componentes de un programa de CBTE en los siguientes:

1. Los estudiantes conocen anticipadamente las competencias que tienen que demostrar.
2. Se conocen con anterioridad los criterios utilizados para evaluar las competencias, y están basados en la competencia pretendida.
3. La actuación es la fuente principal de información para la evaluación de la adquisición de la competencia.
4. El progreso del estudiante en el programa se establece mediante el grado de dominio de las competencias programadas.

Aunque el término competencia ha sido para algunos autores sinónimo de actuación, conducta docente, destreza,... Villar Angulo se refiere a ella como *comportamientos docentes observables*<sup>26</sup>.

El profesor considerado como técnico debe estar provisto de una serie de competencias de conocimiento referidas a contenidos y habilidades intelectuales, competencias de actuación referidas a la actividad docente y competencias de consecuencias referidas a la relación entre actuación del profesor y los resultados de los alumnos<sup>27</sup>.

La adquisición de estas competencias se realiza a través de técnicas como: microenseñanza, minicurso, análisis de interacción en clase, módulos de entrenamiento, la utilización de laboratorios de formación,... Ninguna de ellas se corresponde con contextos naturales de enseñanza, posiblemente por proporcionar ambientes de trabajo menos complejos que el real, como recoge Carlos Marcelo<sup>28</sup> al referirse a la utilización de los laboratorios de formación: *se ha de pretender que el contacto con la realidad de la enseñanza sea pro-*

25. ELAM, S. (1971). *Performance-based Teacher Education: What is the State of the Art?*, Washington, AACTE, en MARCELO, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 40.

26. VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Formación del Profesorado. Reflexiones para una Reforma*, Valencia, Promolibro, 42.

27. MEDINA RIVILLA, A. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*, Madrid, Cincel, 113.

28. MARCELO, C. (1989), 111.

*gresivo e iniciado en contextos libres de tensión y conflicto*. En esta misma declaración se manifiesta explícitamente esa tendencia a eludir el conflicto, que caracteriza la concepción técnico-positivista de la EpP pero no cabe duda que negar el conflicto o privarnos de él es en cierta medida negar nuestra propia realidad y es posible, a mí al menos se me plantea la duda, que los enfoques asumidos por esta concepción, especialmente la imagen de profesor proyectada o subyacente en esta perspectiva así como la formación recibida desde ella, hayan contribuido a convertir a los profesores en observadores pasivos y acrílicos de la sociedad y de los procesos educativos y víctimas de una violencia<sup>29</sup> que les ha privado de la posibilidad de desplegar sus potencialidades como auténticos profesionales abocándolos al desarrollo de unas prácticas profesionales rutinarias y reproductoras de esquemas culturales elitistas socialmente asumidos y consiguientemente impulsores de un modelo de sociedad injusto.

El modelo de EpP que desde esta concepción se deriva no sólo sería cognoscitivo, negativo y dependiente, como recoge Jares, sino que además resultaría despersonalizado y alienante para los propios profesores.

### 3. *La concepción hermenéutico-interpretativa de la EpP y la formación de profesores*

Las continuas e incesantes críticas dirigidas a los planteamientos positivistas desde la década de los sesenta hasta los años ochenta permitieron identificar multitud de aspectos en los procesos educativos que no habían sido captados por la perspectiva técnica dejando así al descubierto sus numerosos déficits. Estos hallazgos motivaron que la investigación sociológica comenzara a reemplazar los modelos positivistas por modelos inspirados en la tradición interpretativa que emergían de una nueva filosofía de la ciencia.

El enfoque interpretativo de las ciencias sociales fue elaborado por teólogos protestantes del siglo XVII, pero su consolidación, articula-

29. Para Galtung existe violencia cuando los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. En JARES, X. R. (1992). *Transversales. Educación para la Paz*, Madrid, M.E.C., 11.

ción lógica y difusión no se produciría hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX con los teóricos alemanes Dilthey, Rickert, Simmel y Weber y el desarrollo de la filosofía analítica inglesa, hasta convertirse en una clara alternativa a la corriente positivista.

Los planteamientos fundamentales sobre los que se sustenta esta nueva propuesta son, por una parte, el rechazo al patrón de las Ciencias Naturales como la única vía ideal para el estudio de los fenómenos sociales y, por otra, la búsqueda de la comprensión y significado de estos fenómenos más que la explicación causal de los mismos.

Esta ciencia social interpretativa engloba distintas posturas<sup>30</sup> que han motivado su diversificación posterior en distintas perspectivas teóricas (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico,...) desde las que se reivindica la dimensión moral de la actividad educativa, la necesidad de comprender las intenciones y razones de los sujetos que participan, así como los significados que otorgan a las actuaciones de otros sujetos con los que interactúan<sup>31</sup>.

La importancia concedida a la comprensión de estos significados subjetivos, a sus connotaciones emocionales y sentimentales, por estar vinculados a la propia experiencia de los individuos, favorece que la educación en general y en este caso la EpP dé prioridad a la utilización de enfoques afectivos, más que a enfoques de carácter cognoscitivo, que exaltan la dimensión ética de la Educación. De igual forma, el reconocimiento de que existe una interacción entre los participantes pone de manifiesto la interdependencia de los fenómenos y las personas indicando la imposibilidad de que éstos puedan entenderse como realidades aisladas o fragmentadas y consiguientemente marcando una clara distinción entre los fenómenos naturales y sociales. La sociedad no es un *sistema independiente* articulado a través de las relaciones de factores externos a sus miembros sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales<sup>32</sup>.

30. Explicable desde la variedad de fuentes que van desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa.

31. CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), 122.

32. Definición recogida por CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), 99.

Esta doble caracterización pone el énfasis, por una parte, en la dimensión moral de los procesos educativos y en el significado que los sujetos individuales y descontextualizados otorgan a los hechos y, por otra, en el reconocimiento y constatación de que existe una patente interacción entre fenómenos sociales y personas haciendo que resulte incongruente plantearse cualquier tipo de fragmentación. Esta doble consideración nos permitirá detectar que no existe unanimidad desde esta concepción hermenéutico-interpretativa a la hora de plantearse la integración de la EpP en el currículum, detectándose dos posturas<sup>33</sup>. La primera de ellas vincularía la EpP con la Ética o la Religión reconociendo su valor moral, mientras que la segunda la entendería como educación integral y afectaría a todas las asignaturas reafirmando su postura contraria a cualquier fragmentación o asignaturización del saber.

Esta doble consideración, aunque partiendo de unos presupuestos comunes, nos conducirá a establecer algunos matices diferenciales en la concepción de la enseñanza, de los profesionales y de la formación de éstos, pero estas consideraciones podrán desvelarse durante el desarrollo de este apartado del capítulo. Por el momento existe un punto de partida común que centra el interés en la percepción que los sujetos poseen de sí mismos, de las situaciones en las que se encuentran y cómo interaccionan ambas percepciones. En cualquier caso se exalta el carácter humano de la Educación y la importancia de esta última en los procesos de decodificación, comprensión y lectura perceptiva de la realidad en tanto que ésta es real en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan hacia ella tal cual ha sido definida. Por este planteamiento se entiende que la violencia no existe sino en la mente de los hombres y que es allí donde debe ser evitada, situándonos ante un concepto de paz como ausencia de violencia muy próximo al concepto de paz positiva<sup>34</sup>. Se considera la guerra como reflejo de la maldad y miseria humana, lo que justifica la importancia del carácter moral asignado a la educación: *debéis llevaros bien con los demás, es importante que no discutáis, no es bueno que os insultéis*,... situándonos ante un modelo intimista

33. Reconocidas por JARES, X. R. (1991), 118-119.

34. Entendida como ausencia de violencia estructural o indirecta, en GALTUNG, J. (1985), *op. cit.*

de EpP<sup>35</sup>. No obstante si retomamos la postura que defiende la interacción entre los hechos y las personas podemos entender que aunque la violencia esté dentro del hombre, esta asunción no es algo que lo implique exclusivamente a él como sujeto individual sino que también son conformadores y partícipes de ella las personas con las que interactúa, aproximándonos así a los planteamientos del modelo conflictual violento<sup>36</sup>.

Esta doble consideración nos conduce, por una parte, a evitar los conflictos en los procesos educativos y tender al desarrollo humano y armónico de los sujetos y, por otra, a aceptar que los conflictos existen, que están presentes en estos procesos y que los sujetos implicados deben resolverlos.

En cualquiera de los casos, se confía en la Educación como la vía idónea que nos permitirá no sólo evitar los conflictos sino darles solución, situándonos en un utopismo pedagógico defendido por la Escuela Nueva desde el que se concibe la Educación como la panacea de los problemas sociales existentes, entendiendo que la realidad es modificable cuando se cambia la manera de comprenderla, por esto pensar en una realidad social sin guerras, sin violencias y conflictos es un hecho no sólo deseable sino posible desde la Educación, basta con comprender los significados subjetivos que los individuos otorgan a los hechos y actuar provocando una modificación de los mismos.

El desvelamiento de este significado subjetivo va estrechamente unido a la distinción entre acción humana y conducta humana<sup>37</sup> de tal forma que mientras que esta última hace referencia al comportamiento observable y aparente, la actuación de las personas es algo más que conducta pues atribuye significado a sus acciones. Este significado de las acciones responde, por una parte, a las intenciones conscientes de los individuos y, por otra, al entendimiento del contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones; se trataría como afirma Contreras Domingo de *conductas significativas*<sup>38</sup>.

La investigación educativa entiende así que los fenómenos natu-

35. Véase Clasificación de EpP en NOVARA, D. y RONDA, L. (1986), *op. cit.*

36. *Ibid.*

37. CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), 102-103.

38. CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), 123.

rales son muy distintos de los fenómenos sociales y consecuentemente la forma de proceder debe ser obviamente diferente. En este sentido su propósito es indagar y desvelar los significados que los sujetos otorgan a los hechos para comprender y hacer inteligible la acción dentro del contexto social en el que acontece. Se trata de comprender la enseñanza a partir del flujo de sucesos e intercambios que definen la vida del aula tal y como los perciben e interpretan los profesores y los alumnos. La consecución de este propósito ha permitido el desarrollo de dos líneas de trabajo<sup>39</sup> muy próximas pero con matices diferenciales importantes. Los trabajos de investigación que corresponderían a la primera de estas líneas se basan esencialmente en la interpretación psicologicista y descontextualizada de los procesos educativos, destacando el papel mediador del profesor y del alumno en dichos procesos, en un intento por clarificar los factores que influyen en el pensamiento del profesor desde un proceso analítico de sus tareas en la práctica docente (fase preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza), y descubrir cómo el alumno percibe las demandas de las diferentes tareas de aprendizaje y el tipo de procedimientos mentales que utiliza para organizar su conocimiento. Sin embargo, la otra línea de investigación más integradora, ha acentuado su interés en el análisis del significado de los acontecimientos desde la compleja trama de intercambios socio-culturales que se desarrollan en la vida del aula. Ésta se concibe como un nicho ecológico regido por las expectativas colectivas y las normas explícitas o latentes que gobiernan los procesos de transacción y negociación condicionando de esta forma la estructura de las tareas académicas para que puedan ajustarse a las demandas de los alumnos.

Desde cualquiera de estas perspectivas de investigación se plantea como necesaria la vinculación entre investigadores y profesores, pues en última instancia, son estos últimos los depositarios de los significados, intenciones y propósitos que guían sus acciones y, por tanto, los únicos capaces de ratificar si la interpretación teórica del experto es o no correcta. Esto no sólo implica que investigador e investigado trabajen juntos en un esfuerzo común por solucionar los conflictos, sino que además exige de una negociación entre ambos desde la que sea posible validar la teoría favoreciendo así el diálogo y comunica-

39. GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983), 115-135.



ción entre las partes. Esta relación va a permitir que desde este enfoque de EpP pueda plantearse una aproximación práctica entre conocimiento y acción, teoría y práctica y desde donde la teoría, entendida como marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad, posee un valor descriptivo que le impide desvincularse de la práctica, en tanto que la teoría necesita de la práctica para legitimarse en la misma medida que la práctica necesita de la teoría para no caer en la rutina <sup>40</sup>.

Los especialistas, desde esta concepción hermenéutica-interpretativa de la EpP, se interesan por conocer la perspectiva de los participantes, cómo perciben y experimentan la vida social del aula a través del empleo de métodos cualitativos de investigación como el estudio de casos, las entrevistas en profundidad, la observación participante,...., que les permitan situarse en los contextos naturales, describir los procesos y elaborar una teoría *de abajo a arriba*, capaz de dilucidar la inteligibilidad de las acciones y comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa.

Esta relación convergente entre investigador y profesor es un reflejo del ambiente positivo que se desea exista en el aula, éste aparece como un requisito indispensable para que el sujeto pueda satisfacer sus necesidades, percibiéndose y percibiendo a los demás de forma positiva y facilitando la comunicación, participación y los intercambios. El alumno como integrante de este clima positivo del aula aparece como un agente activo de su propia formación tratando de satisfacer sus necesidades en el marco escolar.

La EpP desde esta concepción se concibe como un proceso complejo, incierto, en el que los protagonistas toman numerosas decisiones que responden a intenciones, en ocasiones antitéticas, que se van modificando según las circunstancias, no siendo posible ningún tipo de predicción pues cualquier acción es abierta, indeterminada, singular,.... Esta consideración nos sitúa ante una visión dinámica de los procesos educativos que obliga al profesor a desarrollar su trabajo en condiciones de incertidumbre por la ambigüedad del contexto en que trabaja, no existiendo reglas técnicas fijas que permitan al docente dar

40. Recomendamos para el estudio de esta aproximación práctica la lectura de dos obras por ser una de las mejores defensas y aportaciones en este sentido: SCHWAB, J. J. (1969). *The Practical: A Language for Curriculum*, *School Review* 78, 1-24. REID, W. A. (1978). *Thinking about the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul.

respuesta a las situaciones dilemáticas de su práctica. En esta línea se encontrarían los trabajos de investigación sobre pensamientos del profesor desde los que se define a éste como un sujeto reflexivo capaz de elaborar sus propias teorías <sup>41</sup> siendo sus pensamientos los que guían y orientan la conducta indicando así la conexión entre pensamiento y acción <sup>42</sup>.

El docente desempeña un papel activo en los procesos de enseñanza al tomar decisiones sobre los elementos que componen el currículum de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, actuando como *intérpretes del currículum* <sup>43</sup> prescrito para adaptarlo a las características peculiares del aula. Bolívar Botía analiza el papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular y reconoce el papel mediador de éste como intérprete activo adaptando el currículum inerte, prescrito oficialmente, en un currículum-en-uso, adaptado a su pensamiento práctico y a la situación y necesidades de sus clases <sup>44</sup>.

Aceptamos así que el profesor posee un conocimiento práctico <sup>45</sup> desde el que analiza, delibera y toma decisiones en un ambiente complejo e incierto. Schön se ha preocupado por estudiar la construcción de este conocimiento-en-la-acción indicando que el conocimiento relevante para la acción es tácito <sup>46</sup>, en general, se desarrolla

41. CLARK, C. M. y YINGER, R. J. (1979). *Teacher Thinking*, en PETERSON, P. y WALBERG, H. I. (Eds.). *Research on Teaching. Concept, Finding and Implications*, Berkeley, McCurhan.

42. SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1981). *Research on Teachers Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior*, *Review of Educational Research* 51, 455-498.

43. BEN-PERETZ, M. (1988), 249.

44. BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992). *Papel del Profesor en los Procesos de Desarrollo Curricular*, *Revista Española de Pedagogía* (en prensa).

45. Entendido como *cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social y tradicional y que se expresan en las acciones de una persona*. CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1988). *Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: Imagen y unidad narrativa*, en VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.), 41.

46. También denominado oculto, no escrito, latente o implícito *hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y que se produce a través de las prácticas con las que éste se desarrolla*, GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983), 17.

con la práctica y rara vez se hace explícito. Este mismo autor distingue entre teorías expuestas, el conocimiento que una persona reproduce cuando se le pide que justifique sus acciones y teorías en uso, referidas a las estructuras de conocimiento que guían sus acciones<sup>47</sup>, pudiendo darse el caso de que no exista ningún tipo de correspondencia entre ambas.

El profesional de la educación se ve en definitiva, eternamente abocado a resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios entre construcciones enfrentadas que se sitúan en un marco conflictivo pues, como afirma Connelly, cada punto de elección quiere decir un conflicto filosófico, psicológico, sociológico o metodológico que subyace al desarrollo curricular<sup>48</sup>.

En opinión de Stenhouse y Elliott, desde esta función profesional se reafirma y profundiza en la dimensión ética de la educación y en la consideración de que no cabe ningún tipo de contradicción entre la forma de educar y los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa, por tanto los medios no pueden ser independientes de los fines, ni los fines tampoco justifican los medios<sup>49</sup>, siendo el significado intrínseco de las tareas e intercambios los que definan la calidad de los procesos.

El profesor se considera desde esta concepción de EpP como un agente activo de su propia formación profesional asumiendo el rol de profesional reflexivo desde el que investiga y toma conciencia del carácter problemático de su práctica. Es un profesional que tras el proceso de reflexión toma decisiones, resuelve problemas y diseña cursos prácticos de acción en situaciones complejas, inciertas y conflictivas. Es un investigador de su propia práctica<sup>50</sup>.

La reflexión sobre la práctica se fundamenta en las ideas de Dewey quien al contrastar *acción rutinaria* con *acción reflexiva* afir-

47. Véase ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. A. (1976). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass. SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*, London, Temple Smith.

48. CONNELLY, F. M. (1972). The Functions of Curriculum Development, *Interchange* 2/3, 161-177, 172.

49. PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). Comprender y Enseñar a Comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott, en ELLIOTT, J. *La Investigación-Acción en Educación*, Madrid, Morata, 11.

50. STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.

mó que esta última comienza al tener incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos y orientar las acciones particulares a la consecución de una meta<sup>51</sup>.

Posteriormente han llegado a identificarse cuatro variedades de reflexión sobre la práctica: reflexión académica, desarrollista, reconstruccionista social y de eficiencia social<sup>52</sup>. Para Ross la reflexión es la forma que adopta el pensamiento respecto a los asuntos educativos, que implica la habilidad para seleccionar alternativas racionales y para asumir responsabilidad en las elecciones. Distingue en ella cuatro elementos:

1. Presencia de una situación dilemática.
2. Reconocer que en las alternativas existen cualidades únicas y similitudes en las proposiciones.
3. Las proposiciones dilemáticas se pueden ajustar y reconstruir constantemente.
4. Estas proposiciones se pueden experimentar y analizar antes de su aceptación o rechazo<sup>53</sup>.

El modelo de profesor que se plantea desde esta concepción responde al de un profesional que investiga y reflexiona sobre su práctica.

Plantearnos la formación del docente desde esta óptica supone exaltar no sólo el valor moral de la Educación sino la capacidad del profesor para indagar y reflexionar sobre su acción con la finalidad de desvelar las teorías y creencias que orientan y dirigen a ésta. Ambas consideraciones nos sitúan ante dos planteamientos ligeramente divergentes de la formación de profesores.

Un primer enfoque que exaltaría el valor moral de la educación y su carácter eminentemente humano, personal, centrado en el análisis de las relaciones interpersonales descontextualizadas y, por otro, el enfoque

51. DEWEY, (1933). *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking of the Educative Process*, Chicago, Henry Regney.

52. ZEICHNER, K. y TABACHNICK, B. R. (1991). Reflections on Reflective Teaching, en TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. (Eds.). *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*, London, Falmer Press.

53. ROSS, D. D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach, *Journal of Teacher Education* 40(2), 22-30.

que aun asumiendo parte de estos planteamientos pretende someterlos a análisis en los procesos dinámicos y de interacción que se desarrollan en el aula o en el centro.

En el primero de los planteamientos que hemos indicado tendrían cabida los modelos de corte esencialmente psicologicista, personal y humanista<sup>54</sup>. Si nos remitimos a los trabajos de Zeichner encontramos el Paradigma de Formación Personalista del Profesorado inspirado en la psicología perceptiva, la fenomenología y el humanismo. Desde este paradigma el contexto social e institucional se asume como válido, no discutible y el currículum como algo que se va construyendo en función de las circunstancias y por tanto conectado con la práctica y no establecido de antemano. La pieza clave para este paradigma es la persona, sus percepciones, su desarrollo hacia la consecución de un autoconcepto positivo, su mismidad,... van a ser las constantes desde las que se desarrolla. El profesor eficaz *es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas*<sup>55</sup>.

Este reconocimiento de la unicidad del profesor ha motivado que la formación de profesores estuviera encaminada a conseguir el autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de sí mismo y de su entorno de forma positiva. Los modelos de enseñanza empleados según Joyce y Weill son: el modelo de enseñanza no directiva, sinéctico, de entrenamiento de la consciencia y modelo de grupo aula<sup>56</sup>.

El segundo planteamiento sobre la formación de profesores englobaría aquellos modelos de formación que asumiendo el carácter ético de los procesos educativos y la importancia de las cuestiones humanísticas, se basan en el análisis de interacciones a nivel escolar. Siguiendo con los trabajos de Zeichner y por ilustrar algún modelo de formación que podría englobarse en esta segunda perspectiva, señalamos el Paradigma Orientado a la Indagación cuando ésta se circunscribe a la práctica del aula sin incluir el análisis de los factores sociales, políticos-

54. Véanse los trabajos de GIMENO SACRISTÁN, J. (1983), *op. cit.*. HARNETT, A. y NAISH, M. (1988), *op. cit.* FEINMAN-NEMSER, (1990), *op. cit.* y ZEICHNER, K. (1983), *op. cit.*

55. COMBS, A. et alii (1979), *Claves para la Formación de los Profesores. Un Enfoque Humanístico*, Madrid, EMESA, 31.

56. JOYCE y WEILL (1985), en MARCELO, C. (1989), *op. cit.*, 44.

ideológicos o económicos que la condicionan. La imagen del profesor que se asume desde esta perspectiva corresponde a un profesional reflexivo que resuelve problemas y toma decisiones. Desde este paradigma se asume el contexto social del aula como problemático, incierto, conflictivo y el currículum de formación del profesorado no queda establecido a priori sino que más bien se va configurando desde el análisis de las experiencias prácticas. Se trata, como indica el profesor De Vicente Rodríguez, no de que los profesores posean habilidades *para hacer* sino de que estén capacitados para analizar lo que hacen<sup>57</sup>.

Entre las estrategias utilizadas para formar a los profesores desde este paradigma de formación destacamos: La estimulación del recuerdo, pensar en voz alta, técnica de la rejilla, investigación-acción, entrevista en profundidad, observación participante, *coaching*, etc.

Ambos paradigmas, tanto el personalista como el de indagación, reconocen el papel activo del profesor en su formación, no obstante el grado de autonomía que se le confiere es restringido en tanto que no existe un planteamiento serio de los condicionantes sociales, políticos y económicos que están incidiendo sobre la práctica y sobre el propio pensamiento de los docentes cuando analizan ésta, y es posible que la reflexión sobre la práctica, ejercitada de forma individual y aislada sin posibilidad de intercambiar impresiones, contribuya a una comprensión parcial y deformada de la realidad educativa que situaría a los docentes en disposición (aunque de manera tácita) de mantener e impulsar la ideología y culturas dominantes dificultando o imposibilitando los procesos de innovación educativa y, por consiguiente, el establecimiento de una cultura de paz en los centros desde la que se pueda configurar y experimentar modelos de sociedad más justos y equitativos. Debemos evitar así *que la práctica y reflexión aislada del profesor generen y reproduzcan autocomprensiones deformadas de la realidad, deformaciones que pueden mantenerse con facilidad, alimentadas por la propia inercia de la presión gremial, institucional y ambiental*<sup>58</sup>.

57. DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. et alii (Eds.) (1988). *La Formación de los Profesores*, Granada, Universidad de Granada, 14.

58. PÉREZ GÓMEZ, A. (1990), 18.

#### 4. *La concepción socio-crítica de la EpP y la formación de profesores*

La perspectiva crítica desde la que se configura esta concepción de EpP, pretende estudiar los fenómenos sociales desde los espacios socio-políticos en que acontecen. Aunque asume algunos de los planteamientos de la filosofía hermenéutica y existen autores que la consideran una parte de ésta<sup>59</sup>, en realidad la teoría crítica de la ciencia social merece un capítulo aparte porque desde ella se plantea que la compleja realidad social y los hechos que en ella acontecen no pueden reducirse a explicaciones causales derivadas de conjuntos independientes de variables (corriente positivista) ni a la comprensión de sistemas considerados aisladamente (corriente interpretativa), sino que es necesaria una visión dinámica e interrelacionada de la totalidad con toda su complejidad para descubrir nuevas formas de actuar e interpretar esta realidad social.

Sus primeros representantes Herbert Marcuse, Max Horkheimer y Theodor Adorno ante los efectos negativos del positivismo y los riesgos del humanismo planteado por la racionalidad hermenéutico-interpretativa, retornaron a la filosofía clásica de lo práctico representada por Aristóteles y basada en su concepto de *praxis* entendida más como *obrar* que como *hacer*. El desarrollo posterior de esta teoría encuentra en Jürgen Habermas y la Escuela de Frankfurt una de las mejores aportaciones. Para Habermas la ciencia no sólo no ofrece una explicación neutral sino que está configurada y determinada por las intenciones, compromisos e intereses de las personas a las que sirve, poniendo así de manifiesto su carácter político-social. La ciencia social crítica es para Habermas un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia<sup>60</sup>.

La Escuela de Frankfurt fue también una importante contribución al desarrollo de esta teoría centrando su atención en la formación de la conciencia, la cultura y la vida cotidiana y a como todo ello

59. Véase BLEICHER, J. (1980). *Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*, London, Routledge and Kegan Paul.

60. CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), 157.

mantiene la legitimidad de los intereses políticos y sociales existentes planteando la necesidad de buscar estructuras alternativas<sup>61</sup>.

La Educación se entiende así como un proceso inseparable de las coordenadas históricas, sociales y políticas en las que se desarrolla, lo que implica el estudio de la paz desde una perspectiva global que permita apreciar su vinculación con los aspectos políticos, económicos y sociales que la configuran.

No se entiende una EpP como asignatura independiente<sup>62</sup>, sino como una materia que no sólo impregna a la totalidad de las materias del currículum y elementos que configuran la estructura escolar sino que además debe tener una proyección extraescolar que permita extrarradiar los límites de la escuela eliminando cualquier demarcación posible entre ésta y la vida favoreciendo la *permeabilidad de fronteras*.

La concepción de la enseñanza como una forma de política cultural, centra el trabajo de la teoría educativa crítica en la comprensión y desvelamiento del nexo existente entre instrucción escolar, relaciones sociales y las necesidades y competencias producto de la historia que los estudiantes llevan a la escuela. *Lo enseñado es un reflejo del pasado transmitido al presente, a fin de asegurar una continuidad para el futuro y, normalmente, también conforme con la ideología nacional y el pensamiento de las clases altas*<sup>63</sup>.

En opinión de McLaren<sup>64</sup> tomar conciencia de este nexo por parte de los educadores equivale en cierta medida a reconocer que la cultura escolar predominante está implicada en prácticas hegemónicas que con frecuencia reducen al silencio a grupos marginados de estudiantes, al tiempo que inhabilitan y privan de poder a quienes instruyen a estos grupos.

61. Para estudiar el valor de sus aportaciones véase JAY, M. (1973). *The Dialectical Imagination: The History of the Institute for Social Research and the Frankfurt School 1923-1950*, Boston, Little and Co.

62. COLECTIVO DE ENSEÑANTES DE LA ASAMBLEA POR LA PAZ Y EL DESARME DE MURCIA (1990). *Educación para la Paz. Algunas Vías de Investigación y Reflexión desde el Movimiento Pacifista*, *Revista de Pedagogía Social* 5.

63. GALTUNG, J. (1975). *Educator for and with Peace: Is it Possible? Essays in Peace Research I*, Copenhagen, 317.

64. McLAREN, P. (1990). *Teoría Crítica y Significado de la Esperanza*, en GIROUX, H. A. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC, 13.

Se plantea así la necesidad de desenmascarar la falta de equidad, la desigualdad estructurada, la diversidad de intereses personales y grupales que confluyen y compiten dentro de un orden social que nos ha hecho insensibles, incapaces de reaccionar ante la desigualdad e injusticias sociales. Desvelar esta violencia desde los centros educativos es desde este planteamiento una necesidad perentoria, por esto Giroux propone denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir su rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos <sup>65</sup>.

Esta concepción de EpP parte pues del concepto de paz positiva entendida por Galtung como ausencia de violencia estructural y cultural, se trata de la violencia que forma parte de las estructuras o de los grupos elitistas dominantes y que se manifiesta en las situaciones de explotación, opresión, guerras, hambre, racismo, desigualdad, marginación,...

La violencia entendida como *el uso de la fuerza abierta u oculta, con la finalidad de obtener, de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente* <sup>66</sup> es para Galtung *algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana* <sup>67</sup>, pues marca una clara diferencia entre lo potencial y lo efectivo, lo que motiva que las realizaciones de los sujetos estén por debajo de sus posibilidades potenciales <sup>68</sup>.

Se plantea desde esta concepción crítica de la EpP la necesidad de un nuevo planteamiento crítico radical que permita dismantelar y desmontar el discurso de la violencia estructural y cultural, pero no cabe duda que este análisis desencadena la emergencia de multitud de conflictos a nivel no sólo interpersonal, sino también inter e intragrupal que exigen la presencia de un profesional capaz de regularlos desde métodos asociativos capaces de conseguir la implicación y colaboración de todos los implicados de forma no violenta. Se asume así una perspectiva positiva y creativa del conflicto como algo inherente a los propios procesos educativos; es *una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un estado, etc.) se encuentra en*

*oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que se persiguen objetivos incompatibles (o éstos son percibidos como tales), lo que los conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha* <sup>69</sup>.

Desde la EpP se trataría de estimular y hacer emerger el conflicto como algo consustancial a la naturaleza humana y que favorece su desarrollo, pero desde una dinámica creativa que incorpore implícitamente los mecanismos para regularlos o solucionarlos satisfactoriamente, no se trata de rechazarlos o evitarlos sino como he indicado anteriormente de articularlos de forma no violenta, como indica el modelo conflictivo no violento de EpP <sup>70</sup>, desde donde el conflicto no sólo se entiende como un proceso natural sino necesario para el desarrollo del individuo y el cambio social. *Es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas* <sup>71</sup>.

Poner en marcha un proceso de desvelamiento de nuestra realidad social, política y educativa en los centros escolares tal como se plantea desde esta concepción crítica de la EpP exige la presencia de profesionales autorreflexivos capaces de desarrollar una moral autónoma desde la que clarificar los valores que tácitamente regulan sus prácticas y reestablecer la coherencia y continuidad entre esos valores y su acción. Asumimos así los planteamientos de Shön pero la EpP no acaba en la comprensión de los hechos, los procesos y el desarrollo de las capacidades, sino que llega a la valoración crítica y a la implicación personal y participativa en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad <sup>72</sup>, dado que *limitarse a la reflexión sobre las teorías dominantes equivale a ignorar el debate entre los científicos y el conflicto profundamente enraizado acerca de la constitución y las posibilidades del mundo* <sup>73</sup> concretando el valor de la

69. FISAS ARMENGOL, V. (1987). *Introducción al Estudio de la Paz y los Conflictos*, Barcelona, Lerna, 166.

70. NOVARA, D. y RONDA, L. (1986), *op. cit.*

71. ARENAL, C. (1989). La Noción de Paz y la Educación para la Paz, en CRUZ ROJA ESPAÑOLA, *Seminario sobre Formación de Monitores de EpP*, Madrid, Cruz Roja Española, 26.

72. VILLARRASA CUNILLE, A. (1990). Las Educaciones Finales ¿Nuevas «Marías»? *Cuadernos de Pedagogía* 180, 37-40.

73. POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Las Funciones Sociales del Intelectual*, Madrid, Mondadori, 35.

65. McLAREN, P. (1990), 12.

66. AA. VV. (1981). *La Violencia y sus Causas*, París, UNESCO, 44-45.

67. *Ibid.*, 96.

68. GALTUNG, J. (1985), 31.

teoría crítica en comprender las relaciones entre valores, intereses, acciones y en su posibilidad de transformarlas.

La reflexión es, en este sentido, un instrumento valiosísimo para desvelar los valores subyacentes a las prácticas educativas y liberar la conciencia de los profesores, porque como reconoció Giroux, con la problematización de la vida escolar se pretende desarrollar las posibilidades del ser humano como agente de transformación social, capaz de crear nuevas estructuras y condiciones emancipadoras<sup>74</sup>, porque tiene capacidad para trascender su ubicación histórica y utilizar el conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos históricos, pues es productor y reproductor de historia<sup>75</sup>.

*En realidad, la interpretación sin intención de cambio es algo vacío, y el cambio sin interpretación es ciego. Interpretación y cambio, teoría y práctica, no son dos factores independientes que puedan combinarse, sino que aparecen de tal modo interrelacionados que el conocimiento se ve fecundado por la práctica y ésta a su vez guiada por el conocimiento*<sup>76</sup>. La relación entre teoría y práctica, conocimiento y acción aparece como un proceso ideológico en el que ambas se constituyen mutuamente a través de una relación dialéctica desde donde se configura el carácter social de la práctica y el valor de transformación de la teoría en cuanto que permite a los docentes emanciparse a través de la búsqueda de nuevas formas de acción. Los procesos de reflexión crítica y deliberación, claves en esta tarea de búsqueda, sitúan a los profesores en disposición de ser conscientes de sus condicionamientos y por tanto de poder liberarse de los estreñimientos que actúan sobre ellos y les obstaculizan la libertad para determinar sus acciones sobre la base de sus propias consideraciones y reflexiones racionales. Conseguir mayores cotas de autonomía personal y participación democrática en el colectivo docente es un requisito indispensable para elaborar y construir su propia teoría educativa y curricular desde la que sea posible transformar los procesos educativos.

74. GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, London, Heinemann Educational Books.

75. McLAREN, P. (1990), 17.

76. FROMM, E. (1968). *Beyond the Chains of Illusion*, New York, Holt Rinehard & Winston, 173.

El currículum como ámbito de acción social, político, cultural y educativo se convierte en campo de indagación para los prácticos, pues se entiende que en sus procesos y facetas está comprometido con valores socio-culturales desde los que promueve normas y patrones de relación social, cultiva disposiciones y actitudes, reproduce y mantiene el orden social y cultura existente<sup>77</sup>.

Los profesionales de la educación, no sólo son prácticos reflexivos de su propia acción (enfoque individualista), capaces de desvelar los valores que subyacen al currículum en uso e identificar el *currículum oculto* implícito en sus métodos de enseñanza que los conduce a un currículum emancipador, sino que también son capaces de intervenir sobre la función hegemónica de la escuela desde la organización escolar de la misma, incidiendo directamente sobre la cultura del centro, como la clave que redefine el currículum, el papel del profesor y su propio desarrollo profesional<sup>78</sup>.

Pero este hecho nos lleva a plantear la necesidad de que estos profesionales, como intelectuales críticamente comprometidos, constituyan comunidades críticas de investigadores desde las que sea posible implantar una cultura de paz, en la que no es posible ninguna disociación entre los valores que predica y los hechos que practica, es decir, entre los medios y fines, teoría y práctica, currículum-en-uso y currículum explícito.

La constitución de estas comunidades autorreflexivas en los centros favorece no sólo el trabajo en grupo sino el diálogo, la negociación, el consenso,... impregnando la vida del centro y los currícula de unos valores que antes no poseían. El hecho mismo de abordar la reflexión crítica de forma conjunta desde una perspectiva inter y transdisciplinar nos permite comprender los sistemas multifactoriales que inciden en los problemas y poder estudiarlos bajo una perspectiva de análisis global que va más allá del tratamiento empleado por cada una de las disciplinas.

Debemos encontrar formas de trabajo que nos permitan compaginar enfoques cognoscitivos, afectivos, morales y políticos para ser más solidarios con el mundo y con nosotros mismos. En este sentido,

77. ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1990). Desarrollo del Currículum en Educación para la Paz, *Revista de Pedagogía Social* 5.

78. BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992), *op. cit.*

el enfoque socioafectivo de la EpP es una importante aportación en cuanto que nos permite *conciliar la transmisión de una información mínima e imprescindible con la vivencia personal y con la aparición de una actitud afectiva, que entraña actitudes, valores, sentimientos empáticos de concordancia y correspondencia con el otro*<sup>79</sup>, haciendo posible el establecimiento de un compromiso personal desde el que diseñar la acción.

Esta cultura de paz que planteamos desde la concepción crítica de la EpP pretende compaginar la tarea de análisis crítico de los procesos educativos con el propósito de desarrollar planteamientos alternativos para la transformación de la institución educativa.

Plantearse el cambio de la cultura escolar requiere del análisis de los aspectos simbólicos como: valores, creencias, filosofía,..., desde los que la escuela se concibe como totalidad, capaz de *aprender por sí misma*<sup>80</sup> como *foco de acción-reflexión-acción, como unidad básica de cambio y como espacio privilegiado para la formación del profesorado*<sup>81</sup>. Esta consideración de la escuela como agente de cambio ha desplegado la aparición de un marco teórico desde el que autores como Mahaffy<sup>82</sup> reivindican la consideración del *paradigma colaborativo* desde el que se toma la cultura de la escuela como campo de trabajo<sup>83</sup>. Plantear así la institución escolar como marco desde el que no sólo es posible la participación sino necesaria nos permite pensar en comunidades de profesionales comprometidos en el desarrollo de valores de paz (respeto, tolerancia, solidaridad,...) mediante la transformación de sus prácticas y en la consolidación de la

79. GRASA, R. (1985). Aprender en la Propia Piel. El Enfoque Socioafectivo de la Educación para la Paz, *Cuadernos de Pedagogía* 132, 78.

80. GUARRO, A. Y ARANCIBIA, J. A. (1990). *El Perfeccionamiento del Profesor en la Escuela. La Fase de Identificación y Análisis de Necesidades. Presentación de una Experiencia*, en ACTAS DE LAS JORNADAS SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO. NUEVAS PERSPECTIVAS ORGANIZATIVAS, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.

81. ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1990). *Formación Centrada en la Escuela*. *Ibid.*

82. MAHAFFY, J. (1989). *Collegial Support System*, Oregon, Northwest Educational Laboratory.

83. FULLAN, M. (1990). Staff Development, Innovation and Institutional Development, en JOYCE, B. (Ed.). *Changing School Culture Through Staff Development*, ASCD Yearbook.

institución educativa como centro de formación y desarrollo profesional de los docentes.

El establecimiento y consolidación de estas comunidades autocríticas capaces no sólo de renovar la institución educativa, sino de consolidarse como núcleos de formación, nos conduce a diseñar modelos de formación centrados en la indagación crítica y cooperativa de los profesores sobre sus prácticas sin olvidar los parámetros sociales, políticos e ideológicos en los que éstas se desarrollan.

La reflexión crítica se configura así como uno de los ejes en los programas de formación de los profesores y como una meta que permitirá a los docentes responder con autonomía y acierto a las distintas situaciones dilemáticas que surgen en la práctica<sup>84</sup>. El docente se convierte en transformador y reconstructor social a través del ejercicio cooperativo de una práctica emancipadora.

Entre las estrategias utilizadas para la formación del profesorado próximas a esta concepción Glatthorn recoge las siguientes: *coaching* de compañeros, diálogo profesional, supervisión por compañeros y la investigación-acción<sup>85</sup>. De todas ellas quizás sea esta última la más comúnmente aceptada como aquella que responde mejor a estos planteamientos, motivo que justifica que le otorgemos una especial atención en este trabajo.

La Investigación-acción fue introducida por Kurt Lewin y responde a un modelo basado en una espiral de ciclos en el que se distinguen cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Esta forma de investigación se ha entendido como una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar las circunstancias de acuerdo con una idea compartida de valores humanos. Su incorporación al campo educativo es realizada por Corey. Algunos autores como Stenhouse centran su funcionalidad en la comprensión de la práctica pero para Kemmis<sup>86</sup>, la Investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva, llevada a cabo por los sujetos implicados en una situación social en orden a mejorar la

84. LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1987). Reflective Teacher Education and Moral Deliberation, *Journal of Teacher Education* 38 (6), 2-8.

85. GLATTHORN, A. A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer Centered Options for Teacher Growth, *Educational Leadership* 45 (3), 32.

86. KEMMIS, S. (1987). Critical Reflexion, en WIDEEN, M. y ANDREWS, I. (Eds.). *Staff Development for School Improvement*, New York, Falmer Press, 73-90.

racionalidad y justicia de la propia práctica social y educativa, de la comprensión de dicha práctica y de la situación en la que acontece la misma.

Las características más relevantes de esta Investigación-acción colaborativa son:

1. Su natural colaboración, que permite el consenso y entendimiento mutuo, la toma de decisiones democrática y la acción común.
2. Está focalizada en la práctica.
3. Favorece el desarrollo profesional de los docentes <sup>87</sup>.

Esta estrategia basada en la colaboración permite crear marcos idóneos para la implicación y el establecimiento del compromiso necesario desde el desarrollo colegiado para la transformación y mejora de la institución escolar y de la calidad de la enseñanza.

Y no cabe duda que desde ellos el profesor adquiere mayores cotas de autonomía desde las que desvelar la violencia tácita del currículum e inherente a la propia institución escolar como tal. Mediante el reparto de responsabilidades y la acción conjunta se propiciará el establecimiento de una cultura de paz colaborativa en los centros desde la que cualquier innovación se presenta como una tarea abordable a través del compromiso colectivo.

Plantear una formación de profesores bajo estos presupuestos exige la superación de numerosos obstáculos que a nivel social, cultural, político, institucional e incluso personal dificultan el desarrollo colaborativo de los profesionales de la educación, posiblemente porque se vea en ello una amenaza real capaz de resquebrajar el orden social establecido y consecuentemente los intereses de la minoría elitista que lo apoya. Atender a una EpP desde esta perspectiva, supone anular cualquier tipo de disonancia entre la acción de los docentes y su forma de vivir, así como la necesidad de dotarlos de capacidad y poder para transformar aquellos valores que sustentan sus prácticas y que pudieran generar violencia. Esto nos obligaría posiblemente, a plantear una educación para la desobediencia, la deserción, la regulación no violenta de conflictos, ..., que hiciera posible

la demolición de los sistemas sociales existentes y la emergencia de otros nuevos desde los que sea posible configurar un tipo de sociedad más justa, más equitativa, más solidaria, en la que el hombre pueda alcanzar su plena autorrealización, enfrentándose al pensamiento acrítico y al conformismo, llegando a establecer proyectos conjuntos alternativos que permitan eliminar los obstáculos que impiden la realización potencial de las personas y el reencuentro equilibrado del ser humano con su marco social, político, ambiental,...

87. NODIE OJA, S. y SMULGAN, L. (1989). *Collaborative Action Research. A Developmental Approach*, London, The Falmer Press.