

PROFESORADO: HACIA UN FUTURO INCIERTO

Pedro S. de Vicente Rodríguez
Universidad de Granada

Habitualmente se habla del futuro como de algo que ha de llegar irremisiblemente; algo que está ahí, al alcance de nuestra mano. Y es natural que así se piense, por cuanto, queramos o no, el futuro termina convirtiéndose en presente primero y en pasado inmediatamente después. Sin embargo, esa idea puede encerrar, y generalmente encierra, una forma estática de concebir nuestro caminar hacia el futuro, si bien hablar del tiempo como de algo estático parece en primera instancia contradictorio; pero no lo es en tanto. No nos referimos al simple transcurrir de las horas y los días, no nos referimos a la idea de sucesión, sino a una concepción subjetiva de la duración de unos determinados acontecimientos, de cómo se suceden los hechos, de cómo los sucesos se desenvuelven desde el pretérito al presente y como se proyectan al porvenir; o, mejor aún, de cómo percibimos que las cosas han de suceder de una determinada forma porque es así como se viene entendiendo desde el ayer.

Esa diferente forma de comprender el tiempo nos lleva a concebir la construcción del futuro -a cuyas puertas llamamos constantemente- de manera muy distinta. Podemos elegir, y desafortunadamente lo hacemos a menudo, tener un futuro construido para nosotros por alguien externo a nuestra propia persona, con o sin participación de ésta en aquella construcción; no actuamos sobre las fuerzas que dan significado a los acontecimientos futuros, al menos de una forma consciente, transformándonos así en simples consumidores del porvenir que otros nos prepararon, adoptando de esta forma un papel puramente pasivo en el acontecer que alguien determina para nosotros. De esta forma, mucha gente elige -por tradición, por educación, por comodidad...- vivir en un ahora casi permanente, vegetando, haciendo casi siempre las cosas de la misma manera aprendida de una vez para siempre.

Tal vez convenga que nos preguntemos si llegamos al presente empujados por el pasado o atraídos por el futuro. La diferencia es clave, porque se plantea el dilema de si nos movemos por simple inercia o, por el contrario, hacemos uso de nuestros propios resortes, del impulso que provoca nuestra propia energía interior, nuestro natural afán de descubrir, de conquistar, de dar respuestas nuevas a problemas irresolutos o réplicas novedosas a soluciones parciales e inacabados planteamientos. Se trata de decidir si nos conformamos con diseñar el mañana dentro de los cánones conocidos del ayer y correr escaso riesgo programando el futuro sobre las bases conocidas del pretérito, que parecen haber funcionado bien, o, por el contrario, concebir el futuro no como simple extensión del pasado y el presente, sino como una atracción hacia nuevas visiones a las que conduce la explosión de las nuevas tecnologías, de un creciente conocimiento, de los rápidos cambios que acaban con la seguridad permanente, nuevas visiones de un mañana que para nada será una más rápida versión del hoy.

Pero esto no significa que debamos ignorar el pasado. Todo ese mundo de normas, valores, creencias y conocimientos acumulados por la historia conforman una realidad sobre la que han de basarse los nuevos rituales y los más recientes significados personales de las cosas, de las personas y de los modernos hechos. El futuro, irremisiblemente, habrá de construirse sobre el rico mosaico labrado por las experiencias de los hombres que nos precedieron y por la pericia acumulada por nosotros mismos en nuestras acciones de vida, en nuestras propias biografías personales. Pero será un futuro basado en una nueva visión del mundo, que nos arrastrará transportándonos a un intrépido recorrido pleno de aventuras en el que son necesarios la valentía, el arrojo, el amor al riesgo..., pero también la inteligencia y el pensamiento y la reflexión y la práctica y el hábito y la habilidad...

En cada uno de nosotros existe y ha de ser cultivada una más o menos elevada porción de eso que se ha dado en llamar creatividad, entendida como forma novedosa de hacer o,

mejor aún, como manera innovadora de concebir y actuar, como una iluminada visión de las cosas que nos permite dar soluciones inéditas a enigmas suscitados. Nuestro hacer ha de ser un hacer creativo, innovador, renovador, transformador... Porque hemos de crear el mañana y no extender el hoy, que no sería sino seguir viviendo en el pasado. Hemos de construir el contexto en el que prevalezcan las condiciones que favorezcan la gestación y nacimiento de ese nuevo futuro obligado. Es tarea imprescindible para las organizaciones y las personas que las conforman; una tarea minuciosamente planificada, de forma que cada cosa tenga su tiempo y lugar y cada tiempo y lugar sean para una cosa concreta. Porque "muchas organizaciones tratan de ser todas las cosas para toda la gente y terminan siendo nada para nadie" (Patterson, 1993, 39). Pues no son los acontecimientos los que deben conducirnos, sino los valores que proporcionan a las personas y a las organizaciones la excitación y la energía no ya necesarias sino imprescindibles.

Y desde esta perspectiva, desde esta forma de entender el tiempo y la creación del futuro, nos acercamos a uno de los elementos clave en esa construcción del porvenir de la enseñanza: el profesorado. Porque es el profesor una variable imprescindible en la construcción de lo que ha de ser una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje; es el profesor quien habrá de determinar cuál será el contexto en que se desenvuelvan docentes y discentes en marcos sociales y culturales que seguro que no plagiarán formas atávicas de concebir el mundo y las formas de vida en él. Acomodarse a ritmos marcados irremisiblemente por el mundo de la ciencia, de la técnica y del arte significa planteamientos audaces en el ámbito de la enseñanza, significa arriesgarse al demarcar las políticas educativas y al desarrollarlas, significa una aventura conjunta de todos y cada uno de los que de alguna forma se encuentran implicados en la enseñanza de las nuevas generaciones; pero es el profesor quien ha de descollar en la ingente tarea de modificar concepciones periclitadas de lo que ha de ser el combés de la enseñanza.

¿Qué podría caracterizar a un profesorado que queremos que sea dueño -o al menos uno de los propietarios- de las acciones que diseñen un futuro para nuestras escuelas, para nuestros alumnos y para los profesores que han de facilitar sus aprendizajes? La investigación actual, en contra de lo establecido por la perspectiva positivista ya declinada, saca a la luz conceptos hace tiempo desterrados, como "significado" e "interpretación", de forma que la gente, y también naturalmente la persona del profesor, intenta en sus relaciones y a través de la comunicación comprender e interpretar su conducta y la de los otros, negociando y compartiendo significados, negociando y compartiendo interpretaciones no sólo de las conductas sino además de los pensamientos, teorías y creencias. Y todo ello sin separarse del contexto cultural en el que las personas desarrollan su existencia; de esta manera, la comprensión e interpretación de las conductas y pensamientos, la asignación de significados a los acontecimientos que van desarrollándose se hace en su comunidad, en su contexto, en su medio.

El centro de atención había pasado "desde la información y los datos a las ideas, pensamientos, percepciones y, en particular, los significados. Se reclamaba lo subjetivo como una zona legítima de indagación desafiando la hegemonía de lo objetivo..." (Thomas, 1995, 3). Es por ello que toman extraordinaria importancia la narrativa y los procedimientos y estrategias de uso común en autores que la utilizan, de forma que se destaca la importancia de saber qué conocen los profesores y cómo se expresa ese conocimiento en sus acciones de enseñanza. Para ello, los investigadores ponen en marcha una gama diversa de estrategias: notas de campo, entrevistas, conversaciones, diarios, escritos autobiográficos, historias de profesores, historias de familia, fotografías, cajas de memoria y otros artefactos personales, historia oral, cartas (Connelly y Clandinin, 1997), viñetas, incidentes críticos, historias de vida (Thomas, 1995),...

Toda la producción derivada de la investigación llamada genéricamente cualitativa ha puesto al descubierto una importante provisión de conocimiento acerca del profesor, que nos permite, sin ánimo de exhaustividad, destacar algunas declaraciones⁽¹⁾ que le relacionen con la construcción de un futuro dinámico, no sólo en relación con su formación y desarrollo

⁽¹⁾ La declaración 4 está tomada de Tatto (1996); la 5, de Cornett y otros (1992); 6 y 10, de Ross (1993); la 7, de Armstrong (1994); 18, 19, 20, 21 y 22, de Little (1993), y 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35, de Brooks y Brooks (1993).

personal y profesional sino también de su acción profesoral con sus estudiantes. Las agrupamos en torno a los bloques siguientes:

1. Características generales de los profesores

Declaración 1. El profesor debe comprender el conocimiento como construido por los propios aprendices y, por tanto, situado en el contexto del conocimiento, habilidades, valores y creencias previos.

Aunque la investigación no parece haber considerado al estudiante y al profesor como centros de su interés en investigaciones sobre los diseños de sistemas educativos, clima escolar y estructuras curriculares, ellos constituyen variables mediadoras clave en los efectos de los contextos de enseñanza sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Hay que preguntarse, con Talbert y McLaughling (1993), qué puede decirnos la investigación acerca de los efectos que los contextos de enseñanza tienen sobre las metas y las prácticas y sobre la posibilidad de que los profesores enseñen de forma que puedan promover formas más profundas de comprensión de la materia por parte de los estudiantes.

Declaración 2. El profesor ha de ser un facilitador del aprendizaje de los alumnos y del suyo propio.

En este papel, el profesor hace de filtro en la facilitación del desarrollo del currículo y del fluir constante y suave de la instrucción en la práctica de clase. Mediante la puesta en escena de este papel, el profesor se transforma en tomador de decisiones, interactuando con otros lugares comunes (Lanier y Little, 1986) de la clase y de la escuela, procurando el equilibrio en el énfasis que se pone sobre los constructos básicos de la materia, la experiencia personal y práctica de los estudiantes, los constreñimientos temporales y las preocupaciones por el ambiente. El profesor se transforma así no sólo en constructor del conocimiento del estudiante, sino en un guía de éste para que construya por sí mismo nuevo conocimiento sobre los cimientos de anteriores comprensiones.

Declaración 3. El profesor debe ser un tomador de decisiones instructivas y curriculares, tanto a nivel de clase como a nivel de escuela.

Lejano queda ya el modelo del profesor como tomador de decisiones (Clark y Peterson, 1986). Estudios posteriores han encontrado variadas las razones dadas en pro de una toma de decisiones compartida: mejora de la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, mejora de la calidad de vida de trabajo de los profesores, mejora de la profesionalización de la enseñanza y de la democratización de las escuelas y, desde luego, mejora de la "productividad" educativa, además de una relación significativa entre la participación del profesor en una toma de decisiones basada en la escuela y la mejora de la instrucción y los resultados académicos de los estudiantes (Smylie y otros, 1996). Johnson y Pajares (1996), por su parte, han encontrado que factores como la confianza de los interesados en sí mismos y en otros miembros de la comunidad escolar, la utilidad de los recursos, la existencia de normas democráticas, realizaciones concretas y apoyo del director, mejoran la toma de decisiones compartida; por el contrario, la constriñen la necesidad de recursos adicionales, la resistencia al cambio, la falta de experiencia y la falta de apoyo de estratos administrativos superiores. De cualquier manera, la toma de decisiones compartida resultó en cambios en las creencias y actitudes, ruptura de barreras de autoridad y del aislamiento, nacimiento de nuevos líderes y redefinición del liderazgo.

Declaración 4. El profesor debe atender a la traslación de sus ideales de equidad y justicia social al diseño y desarrollo de los currículos para la enseñanza de estudiantes diversos.

Aunque parece claro que los profesores suscriben en general los altos ideales de justicia y equidad, esencialmente con la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales, no está tan claro que los trasladen a sus diseños de los currículos y lo hagan patente al desarrollar estos. Se hace imprescindible ahondar en la formación del profesorado en relación con su actuación ante la diversidad, proporcionándoles herramientas que les ayuden en su tarea educativa. Parece que los sistemas tradicionales de formación no son los

más adecuados para cambiar las normas culturales fuertemente arraigadas y alterar las visiones en relación con la enseñanza de aprendices diversos.

2. La teoría y la acción práctica de los profesores

Declaración 5. La teoría (la propia y la de otros) ha de permitir al profesor comprender más holísticamente la complejidad de la enseñanza.

Porque los profesores no son simples ejecutores de directrices procedentes de "autoridades", sino que provocan acciones que son, de hecho, el currículo. Son constructores de teorías personales, son "semilleros de teoría". Cuando un profesor realiza experiencias y reflexiona sobre ellas está construyendo teoría, con lo que "su" teoría está en constante revisión por todas las formas de conocimiento de que dispone: su propia experiencia, sus intuiciones, la reflexión, la investigación empírica, etc. La construcción de teoría se entiende así como un proceso de acción/reflexión, del que se extraen asunciones que guían la práctica futura.

Declaración 6. La enseñanza debe ser entendida como una actividad en la que hay una relación dialéctica entre la acción individual y el contexto cultural.

Mucha de la investigación actual deriva de los trabajos de Schön (1983), pero se centra en el estudio de la reflexión entendida como un proceso que ha de ser dominado por los individuos con el fin de dar solución a los problemas de su práctica, entendida ésta como una actividad individual. Se falla en reconocer la verdadera naturaleza de la reflexión, que no debe desconsiderar el impacto de los contextos social e institucional sobre la práctica del profesor; se ha puesto el énfasis sobre cómo los individuos "dan sentido de los fenómenos de la experiencia que les desconciertan y dejan perplejos" (Grimmett y otros, 1990, 20). La investigación actual ha destacado una nueva forma de contemplar la socialización de los profesores que pone el acento sobre la interacción entre las culturas individual e institucional. Las acciones individuales y las fuerzas institucionales se influyen mutuamente, de forma que la desconsideración de una de ellas produce un patente desequilibrio, ya que ambas juegan un papel destacado en el desarrollo de la identidad profesional (Zeichner y Gore, 1990).

Declaración 7. Debemos determinar la naturaleza y calidad de nuestras propias "inteligencias múltiples" y buscar formas de desarrollarlas en nuestras propias vidas.

Porque nuestro dominio en cada una de las siete inteligencias afecta a nuestra competencia en los varios roles que tenemos como educadores. Los educadores somos a veces acusados de no practicar en nuestras clases aquello que proponemos que otros practiquen. Sin embargo, la práctica previa de un modelo de aprendizaje nos permite la comprensión de la teoría y la interiorización de su contenido; en caso contrario, es difícil que adquiramos un verdadero compromiso para poner en práctica dicho modelo con nuestros estudiantes. La indagación de la calidad de nuestras propias inteligencias múltiples parece que afectaría a nuestro nivel de competencia en el desarrollo de los diferentes roles que tenemos como profesores (Armstrong, 1994).

Declaración 8. La práctica no debe ser entendida como simple aplicación de la teoría; la teoría y la práctica no sólo son dos ámbitos complementarios en el profesor, sino que han de vivir en permanente cohabitación.

Los términos teoría y práctica pueden ser entendidos de forma que uno está en cada momento llenando el vacío que haya podido dejar el otro, en una acción mutua; así, ninguno se ha de considerar más relevante que el otro o más necesario. Pero, además, se influyen uno al otro de forma recíproca: el profesor toma del teórico el conocimiento que a través de la investigación ha producido y lo aplica unas veces, lo adapta otras, lo reconstruye casi siempre, en función del saber que nace de su propia experiencia. La teoría sirve de base para la generación de conocimientos y habilidades nuevos, de manera que nunca la propia experiencia personal se agote; y es de la práctica de donde surgen las problemáticas que son el fundamento de toda producción teórica, sea teoría elaborada por el especialista, sea la que forja el mismo profesor en su hacer práctico (De Vicente, 1997).

3. La reflexión y la acción profesoral

Declaración 9. *La reflexión sobre la práctica cambia las acciones de enseñanza.*

Calderhead (1992) ha puesto de manifiesto la falta de guía para la práctica de los profesores implicados en programas dirigidos a promover la enseñanza reflexiva; y ello porque, si se conoce poco sobre ese proceso, menos se sabe acerca de cómo suscitar entre los profesores (en formación y en ejercicio) una enseñanza críticamente reflexiva (Dinkelman, 1997). Dewey sostenía que una experiencia era educativa cuando conduce a la reconstrucción de la experiencia, le añade significado e incrementa la habilidad para dirigir el curso de esa experiencia; de esta manera se produce una nueva comprensión de la situación, del yo y de las asunciones que se derivan de esas situaciones. La función del pensamiento reflexivo y de todo el nuevo conocimiento que de él se deriva es la transformación de la acción práctica y no tanto la simple resolución de problemas técnicos. No es suficiente por sí sola una base de conocimiento, por lo tanto, sino que se requieren modelos que estimulen la reflexión y guíen las acciones de los profesores hacia los lugares comunes de la enseñanza.

Declaración 10. *La formación del profesor debería estar interesada no sólo en la transformación de los individuos en prácticos reflexivos, sino también en el desarrollo de comunidades autocríticas de profesores en las escuelas.*

Porque el proceso mediante el cual se llega a ser un profesor es algo mucho más complejo que adquirir conocimiento cultural acerca de la enseñanza. En la actualidad, entendemos la socialización de los profesores como un intercambio entre los individuos y las culturas institucionales, una forma dialéctica de comprender los constreñimientos a que las culturas de las instituciones someten a los profesores, aunque no se pasa por alto el activísimo papel que juegan los individuos en la construcción de su propia identidad profesional. Referido esto a la formación de los profesores, se necesita una nueva concepción de la reflexión que incluya la interacción entre los individuos y las culturas institucionales que forman parte de su comunidad de trabajo. Para que la formación de los profesores y su desarrollo profesional incida realmente en su práctica de la enseñanza en las escuelas debe ir más allá de la formación del práctico reflexivo preconizado por Schön y caminar hacia el desarrollo de verdaderas comunidades críticas reflexivas.

4. La colaboración en el hacer del profesor

Declaración 11. *Tenemos que concebir la clase y la escuela como comunidades de aprendices.*

Ello significa que las diferentes contribuciones personales se consideran igualmente necesarias para la calidad y el progreso del trabajo; significa la planificación conjunta de metas y estándares y el trabajo conjunto para alcanzarlos, en una atmósfera de confianza mutua y de normas de apoyo a los estudiantes para que se arriesguen y hagan esfuerzos continuados hacia la consecución de aprendizajes serios y efectivos; significa la aplicación de métodos cooperativos de aprendizaje, tanto a nivel de clase cuanto a nivel de escuela y en la mayor parte de las materias de enseñanza. Los profesores deben creer en la bondad de que los estudiantes se ayuden unos a otros, no ya de forma ocasional sino como norma, de forma que todos los miembros de esa comunidad, profesores, estudiantes, administradores y padres se contemplen como verdaderas fuentes de aprendizaje, que el aprendizaje sea responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de esa comunidad y que los éxitos sean compartidos por todos.

Declaración 12. *Los profesores han de verse como recurso para el crecimiento profesional y perseguir metas comunes para la mejora de la escuela.*

Los profesores se perciben unos a otros como apoyos en su propio aprendizaje como profesores y como recursos para resolver los problemas diarios de sus aulas y de la escuela; se sienten orgullosos de tomar parte activa en la toma de decisiones. Surge así una nueva estructura de la institución y un clima nuevo en donde los profesores se empeñan en el

trabajo conjunto de profesores, director y otros administradores en pro de la mejora de la escuela y del crecimiento profesional de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, ganando respeto como profesionales y experimentando la satisfacción del cumplimiento de metas a través del trabajo en común.

Declaración 13. Los profesores pueden ser contemplados como asesores de otros profesores: liderazgo compartido.

Se trata del papel de asesoramiento entendido, bien como relación entre colegas que ofrecen asistencia profesional cuando se les solicita, bien como especialistas en algún campo curricular que ofrecen entrenamiento y que asesoran sobre tópicos concretos, o bien como colegas expertos que han demostrado poseer conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para otros profesores que carecen de ellas o que en ellas quieren crecer. Esta última lleva al concepto de liderazgo compartido, pues estos profesores poseedores de la pericia requerida para la enseñanza, en su nuevo papel de mentores de los menos expertos, se convierten en verdaderos protagonistas de este tipo de liderazgo.

Declaración 14. Los profesores deben de trabajar en pequeños equipos usando una variedad de métodos colaborativos para su crecimiento profesional.

Es lo que Glatthorn (1987) llamó desarrollo profesional cooperativo, que definía como proceso en el que un pequeño grupo de profesores trabajan juntos en pro de su propio crecimiento profesional, para lo que utilizan estrategias y métodos diversos; su característica esencial es la colaboración entre colegas, de manera que las formas de desarrollo cooperativo pueden variar. Él mismo proponía el diálogo cooperativo, el desarrollo del currículo, la supervisión de compañeros, la preparación o "coaching" y la investigación-acción.

Declaración 15. Hay que unir la mejora individual a la de la clase y a la de la escuela.

Para Fullan (1990), el desarrollo del personal debe llegar a formar parte de una estrategia de reforma profesional e institucional; de esta manera, la mejora de la clase y la de la escuela deben ser entendidas en comunión; la unión de ambas debe ser identificada y fomentada. Entiende que, si se quiere mejorar la clase, profesores y estudiantes deberán poseer capacidad para dirigir la clase, atender a la adquisición continua de habilidades y estrategias instructivas probadas y centrarse en las metas educativas y el contenido deseados. En cuanto a la mejora de la institución, habrá que atender a cuatro características básicas: un propósito compartido, normas de colegialidad, normas de continua mejora y unas condiciones organizativas adecuadas. El desarrollo del sujeto, el de la clase y el de la escuela convergen en un espacio comunal de mejora que comparten, creciendo uno profesionalmente, aumentando en calidad las acciones de clase y promocionando una organización de la institución facilitadora de la reflexión y la colaboración (De Vicente, 1996).

Declaración 16. Hay que motivar a los profesores creando nuevas formas de asociación escuela-universidad para la formación de los profesores.

La motivación de profesores en el campo de la educación y el de la formación del profesorado se ha pensado esencial para dar solución a problemas detectados desde hace tiempo. Se están proponiendo diversas medidas en este sentido, que abarcan los ámbitos más variados. Así puede pensarse en una diversificada gama de posiciones clínicas (Cornbleth y Ellsworth, 1994), tales como la de profesores expertos que trabajan en escuelas universitarias y facultades enseñando o co-enseñando en cursos formativos, sea a tiempo completo o a tiempo parcial; profesores que funcionan como cooperantes en las prácticas de enseñanza de los estudiantes de magisterio o de mentores de los profesores principiantes; profesores trabajando como supervisores de las experiencias de campo de los profesores en formación (estudiantes de profesorado o profesores en ejercicio); profesores que actúan en el campo de la investigación educativa, apoyando a equipos de investigadores de la universidad e interviniendo en algunos casos como investigadores y en otros como ayudantes de investigación; colaborando en el diseño y desarrollo de programas formativos, tanto para estudiantes de magisterio cuanto para profesorado en ejercicio; en labores asesoras, en funciones ampliadas de las que actualmente tienen los asesores de área o nivel

en el sistema educativo andaluz. Algunas de estas funciones están siendo ya desempeñadas por profesores de educación primaria y secundaria, pero no están reconocidas suficientemente por la Administración, de forma que puedan constituir incluso posiciones reconocidas dentro de la carrera docente y dotadas de determinados reconocimientos.

5. Crecimiento y desarrollo profesional

Declaración 17. Hay que facilitar la diseminación y utilización de los resultados de la investigación.

Se ha dicho reiteradamente que los especialistas escriben para ser leídos por especialistas. Esto, que puede parecer normal en el caso de la investigación básica -a la que después los técnicos tratarán de encontrar aplicación- o de la investigación aplicada en otros campos del saber, no lo es tanto si se refiere al ámbito de la educación. Porque los destinatarios de todo el fruto derivado de los trabajos de indagación deben de ser el profesor y, a su través, indirectamente la persona del alumno. Un aumento de interés en el campo se ha puesto recientemente de manifiesto, en términos generales, por Tydén (1997), referido a Suecia. Pero el problema se agrava en el campo que referimos de la educación, por cuanto no sólo se trata de diseminar los resultados de la investigación entre especialistas que "hablan un mismo lenguaje", sino que esos resultados habrían de llegar a los "consumidores" transformado en maneras asequibles de ser entendidos y, como consecuencia, posibilitando su aplicación práctica, sea directamente, sea reformuladas o reconstruidas.

Declaración 18. El Desarrollo Profesional del Docente debe ofrecer significativo empeño emocional y social con las ideas, los materiales y los colegas dentro y fuera de la escuela.

De los principios formulados por Little en 1993, éste ha sido enunciado como propuesta alternativa al contenido superficial y fragmentado de muchos programas formativos y al papel pasivo que los profesores juegan en ellos cuando participan en actividades que se brindan en talleres o cursos teórico-prácticos. Se refiere también este principio a la falta de acceso que los profesores tienen a los recursos intelectuales de una comunidad o campo de estudio.

Declaración 19. El Desarrollo Profesional del Docente ha de ofertar apoyo para el desacuerdo informado.

Pretender un consenso unánime en cualquier situación que se presente en un contexto escolar, como seguramente en otros contextos en los que intervengan personas, es poco menos que imposible, "*puede probarse* -dice Judith W. Little- *una virtud exagerada*". Porque la existencia de creencias diferentes y valores encontrados hacen siempre difíciles los acuerdos entre las personas que intervienen en el acontecimiento. Hay que buscar compromisos compartidos que permitan a la gente actuar. Por eso la autora refiere la posibilidad de evaluar alternativas y de someterlas a estrecho escrutinio al permitir e incluso fomentar el desacuerdo y la disensión.

6. Implicación de los profesores en su propio desarrollo

Declaración 20. El Desarrollo Profesional del Docente debe tomar en cuenta los contextos de enseñanza y la experiencia de los profesores.

Esta declaración se refiere a modos novedosos de desarrollo, basados en la colaboración (grupos de estudio, profesores colaboradores, asociaciones a largo plazo, etc.), que proporcionan al profesorado nuevas ideas sobre sus historias personales y las de la institución, sus prácticas y las circunstancias en las que se desenvuelven. Desafía así modos de desarrollo independientes del contexto, que utilizan contenido estandarizado con individuos cuya experiencia, pericia y situaciones varían notablemente.

Declaración 21. El Desarrollo Profesional del Docente ha de situar la práctica de clase en el contexto más amplio de la escuela y en las experiencias personales de los niños.

Es una forma más amplia de contemplar los propósitos y las prácticas instructivas, desafiando la visión tecnológica del currículo que hace depender la capacitación profesional de la acumulación de habilidades técnicas específicas y que contempla al profesor como un tomador automático de decisiones de clase con independencia de otros patrones más amplios de acción práctica.

Declaración 22. El Desarrollo Profesional del Docente debe de preparar a los profesores para que empleen técnicas y perspectivas de investigación.

Con este principio se reconoce a los profesores la capacidad de interrogarse sobre su propio sistema de creencias, fuertemente arraigados desde su etapa de estudiantes de magisterio (Joram y Gabriele, 1997), y sobre los modelos institucionales de práctica, reconociendo que existe una escasa base de conocimiento y que la verdadera fuerza de los profesores no está tanto en el consumo de ese conocimiento cuanto en su capacidad de generar otro nuevo.

7. El profesor en su acción de enseñanza

Declaración 23. Cuando los profesores elaboran las tareas, deben usar terminología cognitiva (clasificar, analizar, predecir, crear...).

Porque nuestro lenguaje afecta a nuestro pensamiento y éste a nuestras acciones. Términos como analizar, predecir, interpretar, sintetizar se refieren a actividades mentales que, para ponerse en ejecución, necesitan que se establezcan conexiones entre diferentes textos y contextos y, en la mayor parte de los casos, hace falta crear nuevas comprensiones de esos textos y de las circunstancias en las que se dan. Los alumnos han de realizar tareas que los profesores proponen y, cuando esas tareas requieren poner en marcha alguna de las actividades mentales antes mencionadas y se usan explícitamente con los estudiantes los términos que las refieren, se está fomentando la elaboración de nuevas formas de entendimiento, nuevas comprensiones de los textos y de las relaciones entre textos diferentes y entre elementos de un mismo texto.

Declaración 24. Durante la fase de diseño del currículo, el profesor debe seleccionar las metas instructivas y las actividades de aprendizaje y fijar los criterios de evaluación, además de poner en acción su conocimiento del contenido, de la didáctica, de los estudiantes y de los recursos.

Tanto la selección de metas y actividades como la fijación de criterios de valoración constituyen acciones profesoriales imprescindibles para una posterior ejecución del currículo. Es durante la planificación de las lecciones que el profesor pone en evidencia su conocimiento de los conceptos, principios, relaciones y métodos de indagación, y también prevé malas concepciones y errores de los estudiantes, ajusta su diseño a las características de edad y a los particularismos de los alumnos, así como pone en evidencia su conocimiento acerca de los recursos, tanto los que le asisten en su enseñanza como los que ayudan a los alumnos en su aprendizaje.

Declaración 25. El profesor debe crear un ambiente de respeto y apoyo durante la instrucción de clase y establecer una cultura para aprendizaje.

Porque durante la enseñanza se producen constantemente relaciones personales entre los estudiantes y de estos con el profesor. La forma de estar del profesor debe crear un ambiente favorable en el que los alumnos se sientan valiosos y salvos y donde se les trate con dignidad, incluso en situaciones de riesgo. De igual manera han de crear una cultura de aprendizaje que implique altas expectativas de logro para todos los estudiantes y en donde sea algo natural el arriesgarse.

Declaración 26. El profesor ha de ser capaz de gestionar la clase, organizar el espacio físico y el tiempo y manejar la conducta de los alumnos.

Han de desarrollarse procedimientos para mantener el silencio en la clase, para utilizar efectivamente el tiempo de aprendizaje, establecer rutinas, gestionar los grupos de clase,

distribuir y recoger materiales, ejecutar tareas no instructivas, de forma que en cada momento el estudiante sepa adónde debe ir y qué tiene que hacer, sin la más mínima confusión. Deben los profesores establecer espacios para las diferentes actividades (p. e., el rincón de la lectura), tener acceso en cada momento al profesor y a los materiales y recursos, así como disponer un tiempo proporcionado para cada cosa, acción o acontecimiento. Debe, además controlar la conducta de los alumnos, de forma que se mantengan continuamente empeñados en la realización de las tareas, sus intervenciones en las sesiones de discusión, sus entradas y salidas del aula, la utilización de materiales, etc., etc.

Declaración 27. El profesor no sólo debe aceptar sino también estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos.

Porque eso les transformará en individuos que piensan y exploran, que formulan problemas, generan hipótesis e intentan probarlas. La autonomía y la iniciativa de los estudiantes les facilita que realicen conexiones entre ideas y conceptos, que elaboren cuestiones y problemas importantes y traten de darles después respuesta, analizándolos y tomando así responsabilidad en su propio aprendizaje y transformándose en descubridores, en indagadores, conducidos por sus propias ideas e informados por las de otros.

Declaración 28. Los profesores han de utilizar los datos brutos y las fuentes primarias junto con los materiales manipulativos, interactivos y físicos.

Es así como se ayuda a los estudiantes a generar abstracciones (conceptos, teoremas, algoritmos, leyes, principios...), a diferenciar lo inusual de lo común y a describir esas diferencias, a analizar, a sintetizar, a evaluar; y todo ello basado en problemas reales. Es lo que realmente la escuela debe fomentar en sus estudiantes.

Declaración 29. Los profesores deben permitir las respuestas de los estudiantes en las situaciones de clase, cambiar las estrategias instructivas y alterar el contenido.

Hay momentos en los que determinados acontecimientos llenan las mentes de los estudiantes y obligan a tomar derroteros diferentes a los programados. Son momentos en que el interés, el entusiasmo, el conocimiento previo, la motivación de los alumnos camina por otros derroteros que los pretendidos por el profesor, haciendo una unidad o lección el centro de aprendizaje durante un tiempo no previsto. Pero, además, las metodologías recomendadas para desarrollar determinados contenidos pueden no ser atractivas para los alumnos, debiendo el profesor determinar cuál sea la mejor forma de enseñar ese contenido.

Declaración 30. Los profesores deben buscar la elaboración de las respuestas iniciales de los alumnos.

Las ideas primigenias han de ser evaluadas, discutidas y reelaboradas. Las elaboraciones que realizan los estudiantes de sus propias ideas primitivas permiten al profesor entender mejor cómo piensan y qué proceso siguen cuando tratan un concepto determinado. Es a través del descubrimiento que se origina al comparar las diferentes perspectivas de alumno y profesor que a ambos individuos se le permite poner su empeño en tratar de conciliar esas en principio diversas posturas.

Declaración 31. Los profesores han de empeñar a los estudiantes en experiencias que pueden engendrar contradicciones a sus hipótesis iniciales y después estimular la discusión.

Ello hace que crezca la actividad cognitiva del estudiante. El profesor debe utilizar la información que obtiene de las concepciones que de las cosas o fenómenos tienen los estudiantes, de sus puntos de vista sobre hechos o situaciones, para ayudarles a comprender qué nociones pueden aceptar o rechazar como contradictorias. Porque los estudiantes desarrollan ideas y las refinan, pero luego se adhieren fuertemente a ellas y es difícil que las modifiquen, a no ser que, a través de la experiencia, puedan engendrar contradicciones que las debiliten, les hagan repensarlas y, como consecuencia, elaborar nuevas comprensiones.

Declaración 32. Los profesores deben conceder un tiempo de espera después de plantear las cuestiones.

Es indudable que los estudiantes son diferentes entre sí y que unos son más lentos en elaborar las respuestas a preguntas formuladas por el profesor que otros; ellos procesan la información a un ritmo diferente y de manera diversa. La exigencia de una respuesta inmediata fuerza a muchos estudiantes a transformarse en meros espectadores del discurso de clase, pues saben que las cuestiones propuestas encontrarán adecuada respuesta antes de que ellos tengan la oportunidad de hacer sus elaboraciones cognitivas. Además, no siempre la pregunta del profesor es correctamente entendida por el alumno. De todas formas, éste debe tener la oportunidad de participar de diferentes maneras en la elaboración de respuestas y en la formación de conceptos.

Declaración 33. Los profesores han de proporcionar tiempo para que los estudiantes construyan relaciones y creen metáforas.

La metáfora es una forma importante de facilitar el aprendizaje, porque es una forma común por la que la gente adquiere comprensiones de los conceptos. Las metáforas ayudan a la gente a comprender problemas complejos de manera progresiva, holísticamente, y a manipular mentalmente las partes de la totalidad para determinar si la metáfora funciona. A todo ese proceso deberá dedicarle el tiempo necesario el profesor.

Declaración 34. Los profesores han de estimular a los estudiantes para que se empeñen en el diálogo, tanto con el profesor como con otros estudiantes.

Hay que hacer que los alumnos se acostumbren a exponer sus ideas y a oír las de otros, manteniendo de esta forma un discurso que le facilita el proceso de adquisición de significados. Las respuestas breves, demasiadas veces brevísimas, que emiten los estudiantes, así como la emisión de respuestas únicamente cuando existe seguridad de que son correctas, no les ayuda a construir nuevas comprensiones o a reflexionar sobre las que ya poseen. El diálogo entre estudiantes es el fundamento del aprendizaje cooperativo, que se ha demostrado atractivo. En el desarrollo del currículo el profesor debe saber utilizar técnicas de cuestionamiento y de discusión y proporcionar retroacción adecuada, sustantiva, constructiva, específica y puntual.

Declaración 35. Los profesores deben estimular a los estudiantes para que indaguen proponiéndoles cuestiones serias y abiertas e incitándoles a que se formulen preguntas unos a otros.

Hay que huir del uso constante del tipo de propuestas tan frecuente que requiere una única respuesta correcta, porque no ayuda a desarrollar el interés de los estudiantes ni les incita a poner en marcha las habilidades de análisis necesarias para cultivar actitudes indagadoras. Hay que proponer cuestiones complejas que obliguen al análisis, a la lucubración, a ir más allá de lo patente, a explorar profundamente los problemas y a formarse uno mismo sus propias comprensiones de los acontecimientos y fenómenos. Por ello hay que provocar en las clases situaciones en las que predomine el discurso entre estudiantes, creando situaciones que fomenten la interacción.

Tras una corta andadura de la "Serie de Documentos Técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada", que ha sido publicada desde 1993 a razón de dos números por año, el Grupo de Investigación FORCE, que me cabe el honor de dirigir, emprende hoy - con el patrocinio de la Junta de Andalucía- la tarea de publicación de la revista "PROFESORADO. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO" que pretende ser un nuevo vehículo de diseminación de los trabajos científicos que, en el campo de la Didáctica y Organización Escolar, se produzcan en nuestro país, una cara amiga que lleve a todas las personas interesadas en el campo de la enseñanza que lo deseen los resultados de los estudios -teóricos y empíricos- que los especialistas de los diferentes campos de estudio quieran dar a la luz pública.

Los primeros números correspondientes al año 1997 quieren ser expresión de trabajos comprensivos de todas las disciplinas de nuestra Área de Conocimiento; es por ello que comprenden artículos de colegas que trabajan en los ámbitos del Currículo, Educación para la Diversidad, Tecnología Educativa, Organización Escolar, Formación Inicial y Desarrollo Profesional del Docente. A partir del número tres, la revista aparecerá con el formato definitivo: un monográfico centrado en cada uno de los campos señalados (el número tres se dedicará a Tecnología Educativa) y algunas colaboraciones en temas diversos.

El presente número contiene seis artículos, además de este exordio. En el primero de ellos, José Luis Rodríguez Diéguez nos describe la técnica cualitativa denominada Grupos de Diagnóstico, "una variante de la técnica de "focused interview" que iniciara Merton (1946) y sistematizara el mismo Merton, con Filke y Kendall después (1956)", que utiliza, conjuntamente con el método cuantitativo de encuesta, para la evaluación interna, basada en los juicios de los profesores, en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. Paco Jiménez y Montserrat Vilá, tras un exhaustivo análisis de las funciones del profesor de Educación Especial y de las dimensiones implicadas en su formación, nos describen el estado actual de una experiencia que llevan a cabo en la Universidad de Girona y que pretende como objetivo final elaborar una propuesta de diseño curricular de formación del profesorado con vistas a la integración en la perspectiva de la Reforma. Nos presentan las conclusiones provisionales deducidas de la aplicación de una encuesta sobre los aspectos que los profesores creen más relevantes en su formación para la atención de alumnos.

Tras una justificación de la importancia que para los actuales tiempos tienen los nuevos medios tecnológicos para la organización y codificación de la realidad, María Luisa Sevillano García presenta una investigación en la que analiza el uso de la prensa en la práctica profesoral, las razones que llevan a integrarla en los currículos, los motivos por los que se abandona después de integrarla y las asignaturas en las que con más frecuencia mantienen el uso de la prensa como medio formativo. Termina su artículo con una propuesta de diseño curricular para la formación inicial del profesorado en medios de comunicación y nuevas tecnologías. Por su parte, Nuria Borrell Felip desmigaja las particularidades de diferentes formas de organización, señalando sus vertientes positivas y negativas, cara a la construcción de un modelo propio reflexionado por cada escuela particular. Así, describe la especialización por grados, por áreas o materias, por grupos de alumnos y mezclada. Para destacar la convivencia y el clima de colaboración que ha de reinar en los centros educativos, presenta la estructura de departamentos y equipos docentes, describiendo sus funciones, para crear "*un sentido de pertenencia que hace que las personas se encuentren más o menos bien*".

Un problema tan esencial como es el de la calidad, referido a la calidad de la formación inicial de los maestros en la Universidad, "*que ha de acumular sus efectos en la mejora del sistema*" y, por lo tanto, "*no puede perdonarse que un trabajo sobre calidad universitaria deje indiferente a la autoridad académica*", es analizado por Luis Miguel Villar Angulo, quien propone primero un sistema de indicadores de actuación para las Facultades de Educación y continúa presentando una propuesta que desmenuza en doce enunciados convenientemente explicados. Y, finalmente, Rui Canário, de la Universidad de Lisboa, nos presenta un análisis crítico de los Centros de Formación de las Asociaciones de Escuelas, que desde 1993 se crearon en Portugal, con vistas a la formación permanente del profesorado. El profesor Canário nos describe su carácter innovador que arranca de la tradición portuguesa de los Centros de Profesores y que justifica en base a tres ejes: las dimensiones de gestión, de cambio y de formación. A partir de aquí, presenta los resultados de un estudio en torno al proceso de creación y desarrollo de estos centros y reivindica que "*la formación debe inscribirse en el funcionamiento cotidiano de los centros de enseñanza*", terminando con la propuesta de un plan de formación basado en cinco principios estratégicos.

Referencias

Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brooks, J.G. y Books, M.G. (1993). *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. En Valli, L. (Ed.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques* (pp.139-146). Albany: State University of New York Press.

Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (pp.255-296). New York: Macmillan.

Connelly, F.M., Clandinin, D.J. y He, M.F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674.

Cornett, J.W. y otros (1992). Insights from the analysis of our own theorizing: The viewpoints of seven teachers. En Ross, E.W., Cornett, J.W. y McCutcheon, G.(Eds.), *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory, and Research*. Albany: State University of New York Press, 137-157.

Cornbleth, S. y Ellsworth, J. (1994). Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 49-70.

De Vicente, P.S. (1996). Formación y evaluación basada en el centro. En Villa, A. (Coord.), *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado* (pp.289-322). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

De Vicente, P.S. (1997). *Vivir en comunión: desde la práctica como aplicación a la práctica como producción de conocimiento*. Mesa redonda sobre "Formación práctica de los maestros", en el Congreso Internacional "La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea". Madrid, 17 a 20 de diciembre.

Dinkelman, T. (1997). *Critically reflective teacher education: A preservice case study*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.

Fullan, M.G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. En Joyce, B. (Ed.), *Changing School Culture Through Staff Development* (pp.3-25). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glatthorn, A.A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45, 31-35.

Grimmett, P.P. y otros (1990). Reflective practice in teacher education. En Clift, R.T., Houston, W.R. y Pugach, M.C. (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education* (pp.20-38). New York: Teacher College Press.

Johnson, M.J. y Pajares, F. (1996). When shared decision making works: A 3-year longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 599-627.

Joram, E. y Gabriele, A.J. (1997). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2).

Lanier, J.E. y Little, J.W. (1986). Research on teacher education. En Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Educational Research Association* (pp. 527-569). New York: Macmillan.

Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.

Patterson, J.L. (1993). *Leadership for tomorrow's schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ross, E.W. (1992). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. En Ross, E.W., Cornett, J.W. y McCutcheon, G. (Eds.), *Teacher Personal Theorizing*.

Connecting Curriculum Practice, Theory, and Research (pp.179-190). Albany: State University of New York Press.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.

Smylie, M.A., Lazarus, V. y Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 181-198.

Talbert, J.E. y McLaughlin, M.W. (1993). Understanding teaching in context. En Cohen, D.K., McLaughlin, M.W. y Talbert, J.E. (Eds.), *Teaching for Understanding. Challenges for Policy and Practice* (pp.167-206). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tatto, M.T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 155-180.

Thomas, D. (1995). Treasonable or trustworthy text: Reflexions on teacher narrative studies. En Thomas, D. (Ed.), *Teachers' stories* (pp.1-23). Buckingham: Open University Press.

Tydén, T. (1997). Incentives for the dissemination of new knowledge in Sweden. *EERA Bulletin*, 3 (2), 20-25.

Zeichner, K.M. y Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. En Houston, W.R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.329-348). New York: Macmillan.