Ph. W. JACKSON es uno de los primeros investigadores que verdaderamente llega a prestar una gran atención a los comentarios que realizan los profesores y profesoras acerca de su propio trabajo como profesionales y a todo lo que sucede en realidad en el interior de las aulas. Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría de las personas acostumbran a pensar. Su preocupación fundamental radica en comprender y describir los procesos mentales y las concepciones implícitas que poseen los docentes acerca de qué es la enseñanza.

El autor, en esta obra ciertamente innovadora y de gran vigencia, refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares. Para ello, realiza investigaciones de tipo etnográfico en las que abundan las observaciones intensivas de las actividades e interacciones de alumnado y profesorado y la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes. Este trabajo supone uno de los hitos que marca el inicio de las investigaciones etnográficas o cualitativas en el ámbito educativo.

Entre las aportaciones más decisivas de JACKSON debemos destacar que es él quien por primera vez utiliza el concepto «*curriculum* oculto», término que hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares, y quien establece la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza.

La importancia de este libro queda constatada al ser una de las obras que más se citan en todos los trabajos publicados en los últimos años; es una referencia obligada para toda persona que se interese por la práctica escolar.

Jurjo TORRES SANTOME
(De su Prólogo a la edición española)

Colección: Educación crítica

ISBN 84-7112-356-8

Con la denominación de PAIDEIA se constituye en Galicia (1986) una Fundación de interés público. Su finalidad y objeto permanente consiste en crear un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación en las Ciencias Humanas y Sociales, particularmente en su interacción e intersección con las áreas de las Ciencias de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales.

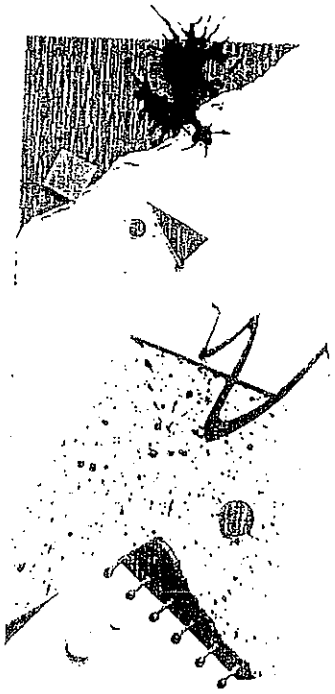
Morata

La vida en las aulas Ph. W. Jackson

GLORIA

Ph. W. Jackson

La vida en las aulas



TERCERA EDICION

Morata

PHILIP W. JACKSON

La vida en las aulas

Segunda Edición

Director de la colección: Jurjo Torres Santomé

FUNDACION PAIDEIA
Riego de Agua, 13-15
15001 LA CORUÑA

EDICIONES MORATA, S.A.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

Título original de la obra:
LIFE IN CLASSROOMS

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. A. (1991)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

FUNDACION PAIDEIA
Riego de Agua, 13-15. 15001 - La Coruña

Depósito legal: M. 19.469-1991
ISBN: 84-7112-356-8

Compuesto por C & D
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime Closas-Orcoyen, S. L. Polígono Igarsa
Paracuellos de Jarama (Madrid)
Diseño de la cubierta: DYGRA, La Coruña

A Nancy, David y Steven

Pero ir a la escuela una mañana de verano,
Oh, aleja toda alegría;
Bajo una cruel mirada anticuada,
Los pequeños pasan el día
Entre suspiros y desánimo.

William BLAKE

Contenido

La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas

Por Jurjo TORRES SANTOMÉ
Universidad de La Coruña

"A María le enseñé a hacer diferentes clases de punto: liso, con dibujos, con calados... Los niños también querían aprender y no tuve inconveniente en enseñarles. A las pocas sesiones ya me llegó a través de Genaro la noticia: «Que dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos, chicas, para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres...».

Fueron desapareciendo los muchachos y me quedé solo con mis niñas."

Josefina R. ALDECOA, *Historia de una maestra*, Barcelona, Anagrama, 1990, p. 45.

Tratar de averiguar qué es lo que sucede, en realidad, dentro de las instituciones escolares es una de las metas de la mayoría de los investigadores e investigadoras de la educación. Pero, cualquier mirada al interior de las aulas siempre está condicionada por las teorías sobre el curriculum y metodologías de investigación que existen en cada momento socio-histórico y de las que se valen quienes realizan análisis de la práctica en estos contextos educativos.

Hasta finales de la década de los sesenta, los marcos teóricos y de investigación sobre la educación estaban dominados por lo que podemos llamar los modelos presagio-producto y proceso-producto y las metodologías de investigación positivista, principalmente de tipo experimental y estadístico, o sea, con la atención dirigida en exclusiva a datos de tipo cuantitativo. El peso de las concepciones de la ciencia de corte positivista trajo consigo una excesiva mixtificación de todo lo relacionado con ella y, más en concreto, con el método científico de obtener el conoci-

miento. De esta forma, se pensaba, sería posible alcanzar y asegurar el descubrimiento de una verdad de ámbito universal, con una certeza que no admitiría posibilidades de duda y, lo que también es muy importante, para siempre.

Siguiendo esta estrategia, se pensaba que la ciencia en general, y la pedagógica en particular, tendría todas las posibilidades de quedar al margen de los intereses de los distintos grupos humanos y, por consiguiente de los ideales y objetivos concretos de éstos. El propósito ineludible de la investigación educativa, al igual que el de cualquier otra ciencia, sería descubrir las regularidades y plasmarlas en «leyes» capaces de explicar y, lo que es más decisivo, predecir los efectos de cualquier clase de práctica. Sus resultados se aplican siguiendo una forma de razonamiento técnico, o sea, dejando exclusivamente en manos de quienes investigan la capacidad de decidir y valorar todo lo referente a la eficacia y utilidad de cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje.

Desde ópticas positivistas no se quiere aceptar que los diferentes modelos de investigación a los que podemos recurrir para conocer la realidad escolar, seleccionan y otorgan a distintos aspectos o variables la posibilidad de definir y explicar los fenómenos propios de sus investigaciones.

Las concepciones positivistas consideran los fenómenos educativos como naturales y buscan y confían en leyes científicas para explicarlos y afrontarlos, mientras que otras corrientes, especialmente la denominada teoría crítica, conciben la realidad como una continua construcción social. Desde el mismo año de aparición de esta obra, La vida en las aulas, *1968, tiene lugar una reivindicación, cada día mayor, del pensamiento práctico frente al pensamiento técnico, como modo de «hacer» en educación, siguiendo la distinción que ya había establecido* ARISTÓTELES. *Esta acción educativa «es esencialmente arriesgada; está guiada por ideas morales, general y, a veces, trágicamente conflictivas, relacionadas con el bien de la humanidad; implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas» (*KEMMIS, S., *1988, p. 20). En la razón de índole práctica siempre aparecen implicadas opciones morales de manera explícita, frente a las actuaciones técnicas en las que no entra a deliberación la finalidad y el valor moral de las acciones. En las actividades guiadas por el pensamiento técnico, sólo se toman en consideración cuestiones relacionadas con los medios técnicos más eficaces para conseguir unos fines que no se cuestionan.*

Va a ser, desde mi punto de vista, Joseph SCHWAB *uno de los personajes que más tempranamente y con una gran lucidez va a subrayar la necesidad de poner más énfasis en esta especificidad práctica a la hora de considerar las acciones y reacciones en el aula (*SCHWAB, J., *1969).*

El fracaso de los modelos de «racionalidad técnica», incapaces de explicar y proporcionar una ayuda suficiente en las situaciones laborales

en las que se ven involucrados los profesores y profesoras día a día, forzó la necesidad de desarrollar una epistemología alternativa de la práctica profesional. Epistemología que hace un fuerte hincapié en la reflexión como dimensión esencial, idiosincrásica de cualquier profesional que desempeña trabajos prácticos, tal como ocurre con el colectivo docente.

Volvemos de este modo a encontrarnos con la distinción, que en su día también estableció John DEWEY, *entre la «acción reflexiva» y la «acción rutinaria». Bajo la rúbrica «rutinaria» se incluyen aquellas acciones que están determinadas exclusivamente por la tradición, por la verdad de autoridad o por definiciones oficiales. Este tipo de acción no cuestiona nunca los fines a los que sirve y sólo considera los medios como problemáticos y sujetos a discusión. Por el contrario, la acción y el pensamiento reflexivo entraña «el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (*DEWEY, J., *1989, p. 25). Se intenta así huir de una realidad considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable y, por tanto, fuera del control de los seres humanos.*

Es a través de actos reflexivos como es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo. No podemos olvidar tampoco que cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar limitándose a ese espacio físico concreto; es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo. Se hace necesario traspasar las fronteras que delimitan las paredes de escuelas y aulas.

Las decisiones de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza están siempre imbuidas por dimensiones morales, más o menos implícitas. Son muy numerosas las acciones y elecciones curriculares que se mueven en la arena de lo problemático, tanto en lo relativo a los fines hacia los que se orientan las elecciones como a los medios a los que en cada momento se recurre.

El conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que adoptan. Una de las peculiaridades que les impone el contexto en que desarrollan su trabajo consiste en que las decisiones que se van a ver abocados a tomar acostumbran a estar condicionadas por la inmediatez. Asimismo, este conocimiento se reconstruye y modifica de acuerdo con los resultados de su experiencia cotidiana. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un significativo número de las decisio-

nes que acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. Sólo cuando se enfrenta ante dilemas serios, a situaciones problemáticas en donde las medidas propuestas no dan resultado, es cuando se siente obligado a una reflexión más consciente sobre la situación y a sacar a la luz y cuestionarse su conocimiento implícito. Sin embargo, tampoco en esta situación son proclives a consultar las conclusiones de investigaciones realizadas desde ópticas más teóricas; prefieren, en cambio, ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando soluciones por sí mismos (GILLISS, G., 1988, p. 49). Esta idiosincrasia de los comportamientos docentes nos pone frente a uno de los peligros que constantemente amenazan a las intervenciones educativas prácticas, el de «la defensa de un practicismo acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores» (GIMENO SACRISTÁN, J., 1988, p. 233), lo que unido al fuerte individualismo dominante en esta profesión, puede dar origen a un sin fin de prácticas que escapan a cualquier clase de análisis y supervisión y, por tanto, sin posibilidad de saber hasta qué punto se está, o no, ante propuestas e intervenciones didácticas defendibles.

En general, el conocimiento que poseen y utilizan los profesores y profesoras se caracteriza por peculiaridades como las siguientes:

1) «El contenido se organiza en estructuras ('esquemas'), que facilitan la acción profesional.
2) Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
3) Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
4) Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares, que guían respuestas típicas a situaciones típicas (''rutinas'').
5) Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
6) Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (curriculum, roles del profesor, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
7) Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.
8) Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.
9) Los esquemas de los docentes no son siempre comprehensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.
10) Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar» (CALDERHEAD, J., 1988, pp. 28-29).

Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan. La profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción.

No obstante, es necesario superar los peligros de enfoques un tanto idealistas más obsesionados por dilucidar sólo las dimensiones psicológicas que condicionan el modo de pensar y obrar de las profesoras y profesores. Como pone de relieve J. GIMENO SACRISTÁN (1988, p. 200), «un enfoque psicologicista del pensamiento de los profesores, que se extasíe en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman, puede perder de vista la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto los contenidos como los procesos de ese pensamiento son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas».

Tal como subraya Walter DOYLE (1986, p. 392), la mayoría de las investigaciones sobre enseñanza se orientaron hacia los procesos que tienen lugar en las aulas en un sentido restringido, como acciones (explicar, recordar, reforzar) que directamente fomentan el aprendizaje, antes que como la globalidad de acciones e interacciones en las que toma parte el profesorado y el alumnado en el contexto de la institución escolar. Por añadidura, la mayoría de estos trabajos se centraron en aspectos individuales y no en las dimensiones sociales que afectan al centro y a sus aulas. De este modo, es fácilmente constatable la realización de un buen número de investigaciones tratando de poner en claro el origen de las actividades de indisciplina de alumnos y alumnas concretos, lo que, a su vez, dio como resultado que las intervenciones de cara a ponerles remedio acostumbraran a caer únicamente del lado de la psicología clínica, circunscritas a la aplicación de técnicas de modificación de la conducta. La delimitación de los comportamientos conflictivos al ámbito de lo individual favoreció que no llegasen a cuestionarse otras variables más decisivas que sobrepasan lo individual.

Es precisamente a raíz del trabajo pionero de Ph. W. JACKSON, sirviéndose para ello de metodologías más cualitativas, cuando se llegan a captar otros significados de carácter más colectivo en las causas y explicaciones de los actos e interacciones de las personas en el contexto escolar.

En realidad, sólo contemplando lo que acontece en el interior de cualquier institución educativa con instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas es cuando podemos llegar a comprender y, por tanto, intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza y en sus aulas.

Es requisito indispensable examinar las estructuras sociales que explican y condicionan la vida de alumnas y alumnos y del profesorado para poder tomar decisiones informadas acerca de los contenidos culturales que es preciso incluir en la propuesta curricular. El contexto social en que está ubicado el centro escolar, las condiciones de trabajo del colectivo docente, la política educativa vigente pueden facilitar o también impedir la planificación y desarrollo de proyectos curriculares más claramente comprometidos con metas educativas en defensa de valores democráticos y de desenmascaramiento de prejuicios de género, racistas, de clase, etc. Entre las responsabilidades del profesorado están, siguiendo a Amy GUTMANN (1987, p. 76), apoyar y «defender el principio de no represión cultivando la capacidad de deliberación democrática»; estimular en el alumnado la reflexión crítica sobre las diferentes realidades que le circundan, así como todo lo referente a sus propias condiciones de vida, en sus dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas. Los regímenes democráticos se pueden mantener y mejorar, entre otras condiciones, asegurándose de preparar y apoyar en las generaciones más jóvenes el desarrollo de capacidades intelectuales y socioafectivas para responsabilizarse, dialogar, criticar, colaborar y ayudar.

Asimismo, en la actualidad ya prácticamente todo el mundo da por sentado que son precisas condiciones más adecuadas de trabajo y una mejor valoración social de la profesión docente para, en un primer momento, incrementar y, después, para que no decaiga el interés y afán de este colectivo profesional por la enseñanza. Son ya abundantes las investigaciones y las declaraciones de sindicatos y partidos políticos que ponen de manifiesto, una y otra vez, que no existen incentivos para desear permanecer en el cuerpo de magisterio; que, pese a que en un primer momento acostumbra a existir una dosis considerable de interés por este trabajo, muy pronto un buen número de profesores y profesoras comienzan a sentirse impotentes, desilusionados, sin interés por seguir esforzándose, con pocas ganas y tiempo para preparar, desarrollar y hacer el seguimiento de proyectos curriculares. Con un colectivo profesional descontento es muy difícil, por no decir imposible, mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares.

Este tipo de datos pone de manifiesto que es necesario sobrepasar los análisis que ignoran los contextos como condicionantes que influyen directamente en el sistema escolar y sus prácticas.

La incertidumbre y la práctica

Philip W. JACKSON es uno de los primeros investigadores que verdaderamente llega a prestar una gran atención a los comentarios que realizan los profesores y profesoras acerca de su propio trabajo como profesionales y a todo lo que sucede en realidad en el interior de las aulas. Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría del profesorado, así como muchos investigadores e investigadoras, acostumbran a pensar. Hasta ese momento era frecuente constatar una especie de dicotomía entre las explicaciones de los acontecimientos que tenían lugar en los colegios y, más concretamente, en las aulas según fuesen dadas por profesionales de la investigación educativa o por los profesores y profesoras «de a pie» y, no digamos ya, por el alumnado. Como muy bien reconoce J. M. ATKIN (1983), tanto Ph. W. JACKSON como todos aquellos investigadores e investigadoras con una preocupación más clara hacia la práctica, demuestran una orientación respetuosa, incluso humilde, ante el papel de la práctica.

Cualquier docente, desde el momento en que entra en un aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes se podía llegar a imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver ateniéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación.

El contexto del aula, como lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado. En otras palabras, existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula, tales como:

a) Multidimensionalidad, *o sea, éste es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas.*

b) Simultaneidad, *en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo.*

c) Inmediatez. *Existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas. El propio Ph. W. JACKSON llegó a estimar en una media de 500 los intercambios que a nivel individual puede llegar a tener un profesor o profesora de enseñanza primaria con estudiantes, en un solo día.*

d) Imprevisibilidad; *referida a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimiento de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer, etc.*

e) Publicidad. *Las clases son lugares públicos y, por tanto, todo lo que aquí sucede es presenciado no sólo por una profesora o profesor sino también por un importante número de estudiantes.*

f) Historia, *en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar cinco días por semana durante varios meses, existen períodos de vacaciones, las tareas escolares se realizan siguiendo un ritmo determinado, etc., lo que significa que, poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades (DOYLE, W., 1986, pp. 394-395).*

Estas características intrínsecas de la vida que tiene lugar en el interior de las aulas crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje. Llama así poderosamente la atención, la riqueza de la metáfora con la que Ph. W. JACKSON describe actividad curricular en las aulas: «el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala» (p. 197).

El conocimiento profesional de los prácticos se manifiesta en las situaciones confusas, en las zonas indeterminadas de acción en las que no encaja, no funciona el modelo predominante de racionalidad tecnológica. En un contexto de aula donde las situaciones imprevistas, únicas e inestables, los momentos de indeterminación en los que el profesorado se ve abocado a improvisar su acción y reacción son una de las principales características de este trabajo profesional, el conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción. Ambos tipos de reflexión involucran formas de experimentación en las cuales los profesionales que realizan esta clase de trabajo tratan de crear el significado de los aspectos problemáticos de una situación práctica teniendo en cuenta el marco del problema y la manera de solucionarlo. Como pone de relieve Donald A. SCHÖN (1983, p. 40), «en el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan por sí mismos a los prácticos como dados. Tienen que ser construidos a partir de los materiales o situaciones problemáticas que son extrañas, conflictivas e inciertas... Cuando se nos presenta el problema, seleccionamos aquello que consideraremos como los "componentes" de la situación, estableciendo para ello los límites de nuestra atención, y le imponemos una coherencia que nos permite decir lo que es incorrecto y en qué direcciones necesita ser modificada la situación. Enmarcar el problema es un proceso mediante el que, interactivamente, ponemos nombre *a las cosas a las que prestaremos atención y* encuadramos *el contexto en el que las atenderemos».*

La práctica de los propios profesores y profesoras es considerada en bastantes ocasiones como no importante, excesivamente monótona y mecánica; llega a ignorarse su valor como fuente de conocimiento profesional. Por tanto, este tipo de conocimiento de carácter práctico queda

reducido en exclusiva a la esfera de lo privado, sin posibilidades de ser compartido con los compañeros y compañeras. La mayoría de las veces, esta infravaloración, es fruto de admitir una separación entre el mundo de la teoría y el de la práctica, de suponer que ésta es siempre una derivación de teorías. Se legitima de esta forma una separación que implica también jerarquía, entre «quienes conocen» y «quienes aplican».

El fracaso de esta concepción jerárquica en la realidad de las aulas explica asimismo por qué un gran número de docentes consideran incomprensibles, abstractas e irreales todas las cuestiones de corte teórico. La teoría aparece ante ellos y ellas como una «jerga lingüística» que no sirve para resolver ninguno de los problemas con los que diariamente se tienen que enfrentar en el mundo de la práctica. Incluso podríamos afirmar que perciben el mundo de lo teórico como algo amenazador. Tres son, coincidiendo con John ELLIOTT (1991, pp.45-48), las principales razones de este temor. En primer lugar, el profesorado vivencia la teoría como amenaza, porque considera que ésta la produce un grupo de personas extrañas que se presentan como expertas, con plena legitimidad para generar un conocimiento válido sobre sus prácticas educativas; y esta reticencia se acrecienta, cuando tal pericia se hace visible a través de toda una compleja batería de artefactos, técnicas y procedimientos con la que recogen muestras en las aulas quienes se dedican a la investigación. Este simbólico poder que se esconde detrás de la etiqueta de «experto» o «experta» sirve para otorgar legitimidad para decir la última palabra en la definición de la realidad, en sus interpretaciones y soluciones a los problemas que constaten. La teoría, si además se mixtifica y oscurece con una terminología complicada o difícil, es fácil que aparezca completamente distanciada de las realidades concretas y, por tanto, alejada de las preocupaciones y problemas cotidianos sentidos por el profesorado.

En segundo lugar, este sentimiento de amenaza frente a la teoría puede incrementarse más aún si la información y el conocimiento obtenido se proclama bajo la forma de generalizaciones acerca de las prácticas del profesorado. Esto es contemplado por este colectivo como un intento de infravalorar su experiencia individual concreta del día a día, de restarles capacidad para participar en la definición y construcción de una cultura profesional pedagógica.

En tercer lugar, estas sensaciones de temor se agrandan además cuando los investigadores e investigadoras emplean modelos teóricos de cómo debe ser la práctica, derivados de algún ideal de sociedad o de ser humano individual, pero que luego no funcionan en la realidad concreta de cada centro escolar porque, tales especialistas de la teoría, ignoran los condicionamientos y las contingencias que operan en cada contexto particular. El profesorado siente y constata que, por mucho que lo intente, ese ideal de «práctica perfecta» no tiene apenas ningún parecido con lo que sucede en sus clases; más bien se ve forzado a admitir la existencia de un curriculum *oculto que escapa a su control. Así, numerosas investigaciones vendrán a poner de manifiesto que las instituciones*

escolares son colaboradoras eficaces en la reproducción de desigualdades, injusticias y prejuicios; que no ayudan a formar cuidadanos y ciudadanas demócratas, solidarios y responsables, etc. (TORRES SANTOMÉ, J., 1991). En consecuencia, el mundo de lo teórico pasa a ser visto, desde la óptica de quienes desempeñan su trabajo en los centros y aulas escolares, como un conocimiento con verdadera capacidad de amenaza del status y conocimiento práctico de las profesoras y profesores.

Sin embargo, también es factible observar que existen colectivos que de una manera muy directa influyen en la práctica y que tienen una fe ciega en todo aquello que delante lleva el calificativo de «científico». En general, podemos constatar que la perspectiva de la racionalidad técnica se encuentra más presente en el pensamiento de aquellas personas que están en posiciones gubernamentales, en la administración y en el mundo de la burocracia; aquí a la hora de tomar decisiones, es donde existe una mayor propensión a tomar en consideración los resultados de investigaciones realizadas bajo el paraguas de alguna de las ciencias que tienen relación con la educación, principalmente la psicología y, además, desde presupuestos positivistas. En este sentido, es bastante importante el papel que desempeñan los Gobiernos como legitimadores de la racionalidad técnica a la hora de definir los problemas y soluciones a las cuestiones educativas.

De todos modos, es conveniente tener en cuenta el conocimiento teórico disponible que hace referencia a aquellas dimensiones que tienen alguna relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas, y a los contenidos culturales que entran a formar parte del curriculum. Este conocimiento teórico, una vez superada la situación arrogante, tal como le otorga un modelo de relación teoría-práctica de tipo racionalista y positivista, puede servir, por una parte, como elemento de contrastación y acicate del conocimiento práctico y de las teorías «tácitas» y, por otra, contribuir a frenar aquel tipo de práctica y sus correspondientes rutinas construidas y sustentadas en una cultura que nunca se cuestiona o, que incluso está avalada por saberes más esotéricos y por prejuicios un tanto inconscientes.

La urgencia de nuevos modelos de práctica escolar que realmente incidan en la mejora de la calidad de la enseñanza pasa, sin lugar a dudas, por estrechar la colaboración entre todos aquellos colectivos profesionales que, más o menos directamente, tengan en su punto de mira la educación. Es preciso incorporar a la realidad de la práctica, que tiene lugar en los colegios e institutos, a aquellos colectivos más teóricos, como pueden ser los que operan desde las Universidades, pero siempre desde un clima de comunicación basado en la colaboración y no en el poder de la jerarquía. Un buen ejemplo de este nuevo clima de trabajo en equipo es el que en los últimos años viene proporcionando una modalidad de innovación educativa como es la investigación-acción. En este movimiento pedagógico, que está demostrando día a día su potencial transformador como motor de innovaciones educativas, es fácilmente constatable este

espíritu de colaboración democrática entre quienes hasta no hace mucho vivían en mundos separados. En la actualidad una de las grandes esperanzas con mayor posibilidad de hacer efectiva una nueva cultura pedagógica contrahegemónica, capaz de contribuir a la construcción de seres humanos más solidarios y responsables, con una formación cultural puesta al servicio de los hombres y mujeres más necesitados, tiene como eslogan la prioridad de formar un «profesorado-investigador». Y quiero destacar el genérico «profesorado» frente al sustantivo más individual de «profesor» o «profesora», pues una de las condiciones que resultan indispensables para hacer realidad esta nueva cultura pedagógica consiste en que debe ser fruto del trabajo en equipo. No debemos olvidar que entre las razones que explican la esquizofrenia entre la teoría y la práctica y, por qué no decirlo, la escasa calidad de la enseñanza existente en buena parte de las instituciones escolares en nuestro contexto, una de ellas, es el predominio de una concepción individualista del puesto de trabajo docente.

La necesidad de replantear la formación del profesorado

El desarrollo de un curriculum siempre tiene lugar en un marco ecológico, una institución escolar, cuyas notas más significativas son, además de la especificidad de la situación, su complejidad, las incertidumbres y la inestabilidad; que la mayoría de las decisiones que se toman están necesariamente cruzadas por conflictos de valor; que casi todas las elecciones comportan opciones y dilemas éticos.

Es obvio que aceptar esta peculiaridad del contexto así como la definición de la profesión de enseñante que venimos defendiendo, resaltando estas dimensiones prácticas y reflexivas y la especificidad de ser un trabajo que exige la colaboración de los demás compañeros y compañeras, implica transformar de raíz la formación del profesorado; «repensar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de investigación en y sobre la acción, hasta el rol del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación» (PÉREZ GÓMEZ, A., 1988, p. 139).

Asumir la dimensión práctica, así como las implicaciones éticas y de valor que son consustanciales con la actividad profesional de todo profesor y profesora, tiene fuertes repercusiones en las disciplinas que contribuyen a la formación del profesorado, puesto que se pretende que incidan e informen las decisiones docentes. Una concepción de enseñante como profesional reflexivo, crítico y práctico, no es muy coincidente con el peso que se le venía otorgando a la psicología, hasta no hace mucho, como ciencia fundamentante del curriculum. Esta era contemplada como la principal generadora de teorías de la enseñanza y de las relaciones que se establecían en toda situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido suponen ya un significativo adelantamiento en el tiempo las con-

clusiones a las que llega a este respecto Ph. W. JACKSON en esta obra. Según él, «algunas de las fuentes de las que tradicionalmente se han servido los profesores en busca de orientación y consejo, no es probable que consigan que la educación avance como se esperaba. En particular, se argumentará que la comprensión y las tácticas del teórico del aprendizaje y el experto en ingeniería humana son para el educador en ejercicio de un valor potencial inferior al que a menudo se suponía. Ambas perspectivas fallan de forma significativa a la hora de enfrentarse con la realidad de los hechos de la clase» (p. 189).

Aceptar este tipo de conclusiones conlleva replantear una reforma muy significativa en los curricula de formación del profesorado. Estos en la actualidad están construidos sobre la aceptación de una relación entre teorías y práctica derivada de un modelo racionalista, en el que se asume como principio de acción que toda práctica profesional puede y debe fundamentarse en alguna teoría científica, o lo que es lo mismo, necesita ser el resultado del trasvase de las conclusiones de investigaciones teóricas y aplicadas. Esta filosofía de fondo estuvo condicionando la política y las estrategias de formación y actualización de los profesores y profesoras. En consecuencia, la preparación pedagógica vendría a través del conocimiento de las disciplinas teóricas fundamentantes: sociología y psicología, principalmente; de sus leyes y principios el profesorado podría derivar con gran facilidad estrategias prácticas científicas. La práctica curricular se convierte, de este modo, en un proceso técnico.

Este dominio de modelos teóricos y de formación del profesorado basado en una racionalidad tecnológica, asumiendo que es exclusiva o, incluso, principalmente de las teorías científicas de donde se deducen las normas de actuación práctica, pienso que es lo que explica constataciones como las que realiza el propio Ph. W. JACKSON en esta misma obra. Éste, tras analizar el trabajo en las aulas de cincuenta profesores «destacados» concluye que el desarrollo de la actividad docente está muy fundamentado en la intuición más que en procesos de análisis reflexivos. «Cuando se les pedía, por ejemplo, que justificasen sus decisiones profesionales, mis entrevistados declararon a menudo que su conducta en el aula estaba determinada por impulsos y sentimientos más que por reflexiones y pensamientos (JACKSON, Ph. W., 1991, p. 178). Investigaciones posteriores sobre el pensamiento del profesorado acostumbran a confirmar esta peculiaridad en los modos de obrar de profesores y profesoras (CLARK, C., y YINGER, R., 1977).

La rapidez con que éstos se ven abocados a tomar decisiones les obliga a estar activando continuamente un conocimiento de carácter tácito, implícito, que aunque puede explicitarse y hacerse consciente mediante un ejercicio de meta-análisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento del profesorado (PÉREZ GÓMEZ, A., 1988, p.135; ZEICHNER, K. M., 1987; CLANDININ, D. J., y CONNELY, F. M., 1986). Esta idiosincrasia de las actuaciones docentes explica que, en muchas ocasiones, la estrategia de solución de problemas de la que se vale el colectivo docente para moverse en esta inmediatez se asemeje a lo que se ha llamado el «síndrome "¡Ajá!"», o sea una captación repentina de lo que puede ser la solución de la situación problemática (WOODS, P., 1990, p. 32).

Una práctica reflexiva y, al mismo tiempo, profesionalizadora trata entre otras cosas, de identificar y remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los valores educativos bajo los que organiza su práctica, por los que planifica y desarrolla un determinado curriculum. En esta tarea es preciso integrar la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso, no como dos momentos separados y, mucho menos, como el segundo exclusivamente subordinado al primero, sino en una situación de diálogo e intercambio, capaz de fructificar en una nueva cultura educativa que convierta en interesante y formativo el paso obligado por las aulas de los chicos y chicas. Implica necesariamente que tanto estudiantes como docentes sean considerados como participantes activos en el proceso de investigación, en la construcción de los significados de lo que acontece en el interior de las aulas y en la generación de nuevas prácticas más reflexivas.

Sin olvidar que, en la dinámica que configura la vida cotidiana en las aulas influyen además, y decisivamente, las condiciones sociopolíticas e instituciones que estructuran el puesto de trabajo de los profesores y profesoras. De ahí, que como conclusión de la mayoría de los análisis y debates sobre los sistemas educativos en lo que podemos denominar países desarrollados, de manera especial durante la década de los ochenta, se estén asumiendo una serie de reivindicaciones planteadas por el propio colectivo docente a través de sus sindicatos y movimientos de renovación pedagógica a los gobiernos y administraciones de turno, y que vienen siendo utilizados como eslogan y bandera por la práctica totalidad del profesorado: la necesidad de una mayor autonomía profesional, de condiciones laborales que faciliten la formación y actualización del profesorado y una urgente revaloración del trabajo docente.

Este tipo de reivindicaciones encuentra en la obra de Ph. W. JACKSON un buen arsenal de argumentos a favor. Él es uno de los primeros abanderados en pro de la dignificación del trabajo en la enseñanza. Sus esfuerzos y su preocupación principal radican en comprender y describir los procesos mentales y las concepciones implícitas que poseen los docentes acerca de qué es la enseñanza.

El autor, en esta obra ciertamente innovadora y de gran vigencia, refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares. Para ello, realiza investigaciones de tipo etnográfico en las que abundan las observaciones intensivas de las actividades e interacciones de alumnado y profesorado y la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes. Este trabajo supone uno de los hitos que marca el inicio de las investigaciones etnográficas o cualitativas en el ámbito educativo.

Entre las aportaciones más decisivas de Ph. W. JACKSON debemos destacar que es él quien por primera vez utiliza el concepto «curriculum oculto», término que hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares (TORRES SANTOMÉ, J., 1991). Según este investigador, la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, que tienen como misión facilitar la transformación de éstos en los «modelos» que los adultos imponen.

También es a este autor, y en esta obra, a quien debemos la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza. Ph. W. JACKSON constata que las profesoras y profesores realizan un tipo de actividades, un determinado proceso de pensamiento, cuando planifican el trabajo que piensan desarrollar con el alumnado o cuando el aula se queda vacía, distinto del de los momentos en que se encuentran cara a cara con sus alumnos y alumnas.

La importancia de este libro queda constatada al ser una de las obras que más se citan en todos los trabajos publicados en los últimos años; es una referencia obligada para toda persona que se interese por la práctica escolar.

Deseo agradecer tanto a Ediciones MORATA, y en especial a Florentina Gómez Morata, como a la Fundación PAIDEIA y a su Presidenta Rosalía Mera Goyenechea, la disponibilidad total para publicar esta obra así como toda la colección Educación Crítica *de la que este libro constituye el segundo volumen. No es fácil en los tiempos que corren (más preocupados por inversiones en temáticas superficiales, con una fuerte obsesión por el brillo del dinero y del poder y, en general, por todo aquello que puede ser más fácilmente noticia de primera página en los medios de comunicación), que existan instituciones como PAIDEIA y MORATA que promueven esta colección que apuesta por tratar de ayudar a que las personas día a día sean más humanas [al igual que una de las metas del proyecto curricular* Man *(El hombre) dirigido por Jerome BRUNER].*

La peculiaridad de esta serie, Educación Crítica, *es contribuir a divulgar trabajos verdaderamente innovadores, de calidad y con la suficiente capacidad de provocación como para estimular el debate constante en nuestra sociedad y, por supuesto, en el interior de las instituciones educativas, en una búsqueda de una continua* mejora de la calidad y democratización de la enseñanza.

Jurjo TORRES SANTOMÉ
La Coruña, junio 1991

Bibliografía

ATKIN, J. M. (1983): «American Graduate Schools of Education: A View from Abroad». *Oxford Review of Education*, 9(1), pp. 62-69.

CALDERHEAD, J.:«Conoeptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores». En VILLAR ANGULO L. M. (Comp.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy. Marfil, 1988, pp. 21-37.

CLANDININ, D. J. y CONNELY, F. M. (1986): «Rhythms in teaching: The narrative study of the teacher' personal practical Knowledge of classrooms». *Teaching and Teacher Education*, 2, 4, pp. 377-387.

CLARK, C. y YINGER, R. (1977): «Research on teacher thinking». *Curriculum Inquiry*, 7, pp. 279-304.

DEWEY J. (1989): *Cómo pensamos.* Barcelona. Paidós.

DOYLE W. (1986): «Classroom Organization and Management». En WITTROCK, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3.ª edic. Nueva York. Macmillan Publishing Co., pp. 392-431.

ELLIOTT, J. (1991): *Action Research for Educational Change.* Milton Keynes. Open University Press.

GILLISS, G. (1988): «Schön's Reflective Practitioner: A Model for Teachers». En GRIMMETT, P. P. y ERICKSON, G. L.: *Reflection in Teacher Education.* Nueva York. Teachers College Press, pp. 47-53.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata.

GUTMANN, A. (1987): *Democratic Education.* Princeton. Princeton University Press.

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado». En VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid. Narcea, pp. 128-148.

SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Nueva York. Basic Books.

SCHWAB, J. (1969): «The Practical: A language for curriculum». *School Review*, 78, pp.1-23. Extracto en castellano en: GIMENO, J. y PÉREZ A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 197-209.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.

WOODS, P. (1990): *Teachers Skills and Strategies*. Basingstoke. The Falmer Press.

ZEICHNER, K. M. (1987): «The Ecology of Field Experience: Toward an Understanding of the Role Field Experience in Teacher Development». En HABERMAN, M. y BACKUS, J. M. (Eds.): *Advances in Teacher Education*. Vol. 3. Norwood. Ablex Publishing Corporation, pp. 94-117.