

# Christopher Day

María Soledad García Gómez (\*)  
Departamento de Didáctica de las Ciencias  
Universidad de Sevilla.



*Lawrence Stenhouse, así como su seguidor John Elliott, son autores británicos ya clásicos en el panorama de las referencias bibliográficas en cualquier trabajo que se precie de ser renovador y alternativo en relación con cuestiones curriculares, de investigación en el aula, de formación de profesores investigadores, etc. Sin embargo, ésta es una línea de trabajo que aún sigue aportando profesionales muy valiosos en la actualidad. Es el caso de Christopher W. Day, catedrático de la School of Education de la Universidad de Nottingham (Reino Unido), quien desempeña el cargo de Secretario General de la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (ISATT) y es miembro del comité de dirección de la Asociación para la Investigación-Acción en las Aulas (CARN). El interés de sus numerosas publicaciones, aún poco conocidas en nuestro país, le perfilan como sucesor del trabajo iniciado por los maestros antes mencionados. Con esta entrevista, realizada en La Rábida (Huelva) el pasado mes de julio, con motivo del Seminario-Debate sobre el Proyecto Curricular IRES, pretendemos facilitar el acceso a sus ideas y planteamientos didácticos.*

## La persona y el profesional

“Las biografías y las historias de las personas son un indicador muy importante de sus escalas de valores y sus prácticas. Suelen comunicar acerca de la persona al investigador interesado más que cualquier figura o datos estadísticos que se pudiesen emplear. Por ejemplo, fui formado como profesor porque estaba visceralmente comprometido con la idea de poder ofrecer educación de calidad a los jóvenes. ¿Por qué? Porque cuando era un joven adolescente casi llegué a ser un caso perdido para el aprendizaje en la escuela. Después de varios años como profesor, se me retó a compartir estas experiencias en el College de Educación, ayudando a formar a otros. ¿Por qué lo hice? Porque creía en el valor del compañeris-

mo y en la necesidad de reflexionar sobre la práctica. Nunca había habido en mis esquemas de pensamiento una dicotomía entre la teoría y la práctica. Así es como escribí mi primer libro: primero, aprender mediante una práctica observadora, después reflexionar, y después compartir. Más tarde pude trabajar ayudando a profesores en activo al ser nombrado Consejero Escolar de Londres. En este momento, viví una fase de formación, sentí la necesidad de ampliar mi conocimiento práctico profesional aprendiendo sobre desarrollo curricular en las escuelas y, poco después, realicé la investigación de mi tesis doctoral sobre formación de profesores en activo basada en el aula. Desde entonces, he trabajado en Canadá, y en la Universidad de Nottingham durante los últimos doce años, primero como director del

(\*) Entrevista, traducción y reelaboración del contenido.



Departamento de Formación Permanente, luego como vicedecano y director de los Cursos de Postgrado, siendo actualmente Catedrático y Jefe del Departamento de Investigación y Desarrollo. Durante este tiempo, he tenido la oportunidad de escribir y publicar mucho, trabajar en muchos países y estar muy relacionado con otros investigadores como secretario general de la ISATT y miembro del comité de dirección de la CARN. Algo permanente a lo largo de mi vida profesional ha sido la creencia de que dadas las condiciones oportunas, los profesores son capaces de ser investigadores diestros, y que una tarea importante de los investigadores académicos es trabajar con los profesores en colaboración. Para ello, hay que contar con habilidades técnicas, pero más importantes aún son las humanas. Se me podría llamar constructivista si se desea, aunque es más complicado que eso. Durante mi reciente visita a España, me he quedado impresionado de vuestro propio compromiso en el trabajo centrado en la escuela, que reconoce las relaciones entre la teoría y la práctica, la investigación y el desarrollo, la escuela y la enseñanza superior”.

### **La reflexión: condición necesaria pero no suficiente para el cambio escolar**

En la actualidad, la mayoría de los movimientos y corrientes de pensamiento en torno a la formación permanente del profesorado que realmente pretenden cambiar la realidad del aula, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, etc. suscriben la importancia de fomentar y desarrollar procesos de reflexión en y sobre la práctica de los docentes. Como la mayoría de las ideas que comienzan a tener cuerpo y se generalizan e incorporan con rapidez al lenguaje profesional, llega un momento en que se desvirtúa o, al menos, corre ese rie-

go. Por ello, el profesor Day plantea que, pasados unos años de trabajo en base a la idea de la reflexión sobre la práctica docente, conviene hacer una parada y, valga la redundancia, reflexionar sobre el papel de la reflexión para lograr el cambio educativo.

“No hay duda de que si los profesores han de aprender más acerca de la enseñanza en todos sus aspectos, precisan reflexionar sobre su trabajo -planificación, acción y valoración-. La mayoría de los profesores hacen esto diariamente como algo cotidiano en su vida profesional. Lo hacen mientras enseñan (lo que Donald Schön llama la “reflexión en la acción”) para sobrevivir; y lo hacen después de la enseñanza (“reflexión sobre la acción”). Sin embargo, hay mucha evidencia de que la mayor parte de la reflexión no es sistemática ni es recogida de ninguna forma. Hay poca investigación a largo plazo que proporcione evidencia acerca de si estas formas de reflexión *producen el cambio o no* y cómo lo hacen. Aunque hay muchos informes -elaborados por profesores y por aquéllos que les inician en la investigación-acción y/o en la escritura reflexiva- que demandan el cambio como resultado de formas de reflexión sistemática y pública, hay poco escrito que muestre la evidencia de tales afirmaciones (notables excepciones son las publicaciones de Clandinin en Canadá, Elbaz en Israel y ¡yo mismo!). Si los profesores dicen que la reflexión sobre el pensamiento y la práctica conduce al cambio, hemos de creerlo. De todas formas, precisamos más investigación para conocer cómo la reflexión lleva al cambio. John Elliott en Inglaterra, el movimiento internacional de investigación-acción y el movimiento de la ISATT están comprometidos en el desarrollo de conocimiento en este área. Lo que sabemos es que hay diferentes *niveles* de reflexión, que la refle-



xión aislada no asegura por sí sola el crecimiento profesional a largo plazo y que la *confrontación* es la consecuencia lógica de la reflexión”.

### **El desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje continuo, individual y social**

Una de las conclusiones más significativas de las investigaciones sobre la formación permanente del profesorado que se vienen realizando en los últimos años es el comprobar que en el conjunto de profesores y profesoras podemos establecer niveles de desarrollo profesional dentro de un continuo, que según Chris Day, comienza con la formación inicial del profesor y concluye con la jubilación, aunque reconoce que el aprendizaje y el desarrollo son procesos que duran toda la vida.

“Es verdad que cada uno estamos en un punto del desarrollo que es único. A veces no lo reconocemos porque estamos demasiado ocupados en nuestras vidas como para hacer una pausa y reflexionar o revisar de forma sistemática lo que hacemos, o no queremos contrastarnos con nosotros mismos. Puede que esto sea demasiado difícil a nivel psicológico. Muchos investigadores están escribiendo ahora sobre las etapas del desarrollo en las carreras profesionales. Bastante interesante es el trabajo de Michael Huberman en Suiza, y Dreyfus y Dreyfus en América; otros han escrito acerca de las importantes influencias que tienen en el desarrollo las biografías o historias personales (por ejemplo, Elbaz en Israel, Butt en Canadá, y Ball y Goodson en Inglaterra) e incluso otros, han escrito sobre el desarrollo desde la perspectiva del aprendizaje del adulto, identificando estadios de crecimiento psicológico y social (por ejemplo, Houle, Knowles y Oja). La verdad es que un con-

tinuo de desarrollo profesional es multidimensional y multifacético. Por supuesto, hay puntos claves en el continuo que se pueden identificar como etapas en el desarrollo de la carrera. Se pueden aplicar los criterios generales para identificar estadios de desarrollo. Sin embargo, establecer *niveles* de desarrollo es más complejo, porque implica el uso de indicadores de actuación tanto públicos como personales. Parece que preguntas sobre la naturaleza del desarrollo profesional y la forma en que las organizaciones pueden establecer condiciones oportunas, así como los líderes en particular, pueden crear culturas de desarrollo. El desarrollo profesional individual descansa en cierta medida en el apoyo de la cultura institucional prevaeciente y su liderazgo, además de en el compromiso y la iniciativa de cada profesor. El nivel más alto de desarrollo implica la investigación profunda y sistemática del propio pensamiento, la planificación y la práctica de uno, y los contextos en los que esto ocurre. Como formadores, no podemos llevar a los profesores a esa etapa, pero podemos proporcionar oportunidades estructuradas que les ayuden a llegar a ese estadio a través de condiciones de aprendizaje favorables, y asesorados por una intervención nuestra de calidad, sea como investigador, líder o colega”.

“Me preguntas sobre estrategias, formas de trabajar con los profesores de forma individual y colectiva para provocar aprendizaje, y resaltas correctamente la necesidad de ir más allá en los procesos de colaboración mutua. Esencialmente, estás hablando de procesos de *cambio*. No hay respuestas sencillas. En relación al cambio, hay que tener presente cómo aprenden los profesores. Por lo que yo sé, no hay investigación empírica reconocida acerca de cómo de rápido o lento se da el cambio colectivo o individual, aunque hay



mucha prudencia o sabiduría colectiva de que el cambio o desarrollo institucional lleva tiempo (un concepto más orgánico). Lo primero en decirse es que los que quieren provocar aprendizaje o cambios han de ser pacientes. Un segundo punto es que cada organización o individuo estará en un determinado estadio de preparación o no preparación para afrontar el cambio, y que éste depende de una serie de factores. Es importante fundamentar las decisiones para trabajar con personas concretas o con los claustros en un *análisis situacional*. Esto se puede hacer muy bien mediante diálogos. Claramente, siempre es mejor para el cliente (sea una persona o una escuela) identificar por sí mismo las estrategias para promocionar el desarrollo profesional. Una cosa de la que podemos estar seguros es de que el desarrollo de un individuo puede estar limitado por el contexto social en el que se trabaja, y, por ello, en cualquier planificación de desarrollo profesional es necesario tener en cuenta ambos contextos. Mis colegas y yo hemos terminado recientemente un proyecto de investigación y desarrollo titulado *Planificación de Desarrollo Personal para Escuelas*, el cual proporciona materiales prácticos para el progreso individual y colectivo de los profesores en las escuelas, y estaría encantado de compartirlo con colegas españoles”.

#### **La formación permanente del profesorado en Inglaterra: un modelo mercantilista**

“La legislación nacional inglesa ha situado los dineros y la responsabilidad de la gestión de la formación permanente (y recientemente también de la formación inicial) en manos de las escuelas, en los últimos cinco años. No hay tiempo aquí de discutir esta cuestión en detalle pero,

en general, los resultados son que muchas agencias privadas han pasado a competir con los tradicionales proveedores de formación (autoridades locales educativas y profesores universitarios). Hay más desarrollo profesional centrado en las escuelas, y la mayor parte consiste en breves encuentros (un día o medio) que se centran en materias o áreas que han sido planteadas por el gobierno nacional. Así, aunque parece que la escuela tiene más poder para controlar su propio desarrollo, sólo controlan el cómo (el proceso), dentro de un contenido impuesto y dentro de una estructura financiera dada. Mientras en algunos centros liderazgos creativos han desembocado en mayores y mejores oportunidades de desarrollo profesional, en otros centros ¡parte del dinero destinado a la formación permanente se ha gastado en otras cosas! Además, la mayoría de los profesores deben pagar o subvencionar sus propias experiencias de desarrollo, sobre todo aquéllas que llevan consigo el logro de cualificaciones académicas más altas. Creo que esto es un movimiento regresivo, por ejemplo, en relación con lo que decíamos antes del continuo del desarrollo profesional. Los profesores precisan contar con un balance de las oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de sus carreras. Los profesores y las instituciones de educación superior están desarrollando estrategias para tratar de resolver el problema, pero no es fácil”.

“Por otra parte, es muy frecuente escuchar la frase «Fuerzas de Mercado» refiriéndose a la educación en Inglaterra actualmente. Esto tiene implicaciones tanto negativas como positivas para el desarrollo profesional. Primero, como ya he dicho, el gobierno impone límites financieros para que las escuelas gasten el dinero en formación permanente, y tratan de controlar lo que se hace, realizando de-



sembolsos para trabajar en áreas particulares que ellos identifican como importantes para el desarrollo profesional. Sin embargo, aún queda algo de margen para las elecciones individuales. Así, hay una variedad, una gama de prácticas diferentes en las escuelas a lo largo del país. No hay principios comunes, aparte de aquellos de 'relevancia y valor monetario', pero éstos se traducen de forma distinta. Hay varios modelos teóricos sobre la dirección que debe seguir el perfeccionamiento de los profesores, pero no todos se explicitan. Cada uno sigue su modelo; yo he creado uno, otros otros, y quizás sea el momento de ponerlos en común y darlos a conocer en un libro a nivel internacional. Quizás haya que dar un paso previo y establecer un proyecto de investigación internacional. Estoy interesado en una respuesta española a esta cuestión. En Inglaterra hay un consenso emergente acerca de cómo reconocer cuál es la formación permanente efectiva".

En esta situación, ¿qué podemos hacer para mitigar el efecto negativo de los planteamientos institucionales en nuestro intento por favorecer estrategias de formación permanente que realmente ayuden a los profesores?

"Es difícil, pero los profesores tendrían que aprender a pesar de la escuela. Cuando haces la pregunta, si te refieres a la política gubernamental, la respuesta sería que ésta no está basada en la consideración de si los profesores precisan o no desarrollarse. Se basa en la visión del gobierno de qué es necesario para que las escuelas sean más eficaces proporcionando educación útil y de calidad a los estudiantes. Dado que el gobierno controla la distribución de recursos, tiene una posición poderosa de influencia. Pero no hay duda de que esta política no está basada en ninguna visión articulada de cómo aprenden mejor los profesores. Mucho me

temo que se le dejan a los profesores dos alternativas. O trabajan en una escuela que activamente apoye su desarrollo profesional o deben montárselo por su cuenta, formando alianzas y redes con colegas que piensen de forma similar".

### **El currículo, la formación permanente y el desarrollo profesional**

"Todo esto puede ser relacionado. Primero, hay una relación imposible de evitar entre desarrollo curricular y profesional. ¿Cómo podría ser de otra manera? Lawrence Stenhouse, en Inglaterra, reconoció y discutió esto muchos años atrás en sus escritos. Sin embargo, en la formación permanente tenemos que tener cuidado y proporcionar un balance en la orientación de nuestras actividades. Tenemos que recordar siempre que en el aula el *mensaje* es tan importante como el mensaje. Por ello, debemos asegurar que el profesor tenga oportunidades sugerentes para el desarrollo profesional personal que es de beneficio directo para el o ella, así como para la clase y/o la escuela. Es un pensamiento simple, pero que se suele olvidar en la práctica. Si consideramos al *profesor como el elemento más valioso para la escuela*, entonces, los investigadores deberían proporcionar apoyo y oportunidades. Los roles externos de los investigadores tienen, por otra parte, que responder, colaborar y estar cercanos en lugar de inaccesibles para promover el diseño curricular, el desarrollo y la evaluación. Vuelve a surgir la idea de las redes y de desdibujar las fronteras entre los roles del profesor y del investigador. Esto es así en el caso de la formación permanente. Los profesores en activo deben tener conocimientos sobre procesos de aprendizaje de adultos, estrategias de cambio, cultura institucional y política a nivel micro; y tienen que tener



la habilidad de tener en cuenta la necesidad del profesor en las vías en que intervienen”.

“En Inglaterra, el futuro tanto de la formación de los profesores como de su desarrollo profesional está cada vez más *centrado* en las *escuelas*. La mayor parte de las actividades serán llevadas por los propios profesores. Hay un claro peligro de que lo académico y la necesidad de pensar en la enseñanza como algo *intelectual*, y como una actividad humanista, se pierda. Y todavía estamos de acuerdo en que las escuelas necesitan profesores que puedan pensar libremente, que puedan modelar las destrezas de resolución de problemas que precisen los ciudadanos del mundo de mañana, que puedan evaluar y seleccionar entre un repertorio de conocimientos y destrezas. Si la formación permanente y los profesores han de centrarse completamente en las escuelas, llegaría a ser parroquial, insular y no reflexiva. Así la educación superior y otros sectores luchan en Inglaterra por asegurarse de que, aunque su relación con las escuelas ha cambiado lo suficiente como para que éstas puedan desempeñar un importante papel, los alumnos en las escuelas se sigan beneficiando de los profesores cuyo desarrollo profesional ha sido y es influido por aquéllos cuyo trabajo es pensar bastante y reflexionar en profundidad sobre cuestiones educativas. En el centro de cualquier proceso de formación de profesores debería haber siempre un interés por la calidad de la educación de los alumnos en el aula”.

### **Las asociaciones como estructura organizativa para el intercambio y la colaboración entre profesionales de la educación**

“¿Cómo podemos construir redes o asociaciones? ¿Debemos emplear tiempo y

esfuerzo en esta actividad? ¿Quién se beneficiará? El primer punto es que la necesidad de contar con redes se basa en el valor que se otorgue a la colaboración y a la creencia de que cada miembro de la red es un ‘elemento’ beneficioso para el conjunto. Por ello ¡no debemos confiar en políticos! En cambio, debemos confiar en nuestros propios valores y conocimiento de que las redes pueden fortalecer el aprendizaje individual y proporcionar un foro importante que influya en la política educativa y expanda el nuevo aprendizaje, que, de otra forma, permanecería desconocido fuera de cada centro o incluso dentro de cada país. Sin embargo, es importante asegurarse de que las redes son gestionadas de forma eficaz y de que proporcionan oportunidades regulares para la activa participación de los miembros”.

“La red de investigación-acción en el aula (CARN) es un ejemplo de una asociación internacional. Fue fundada en 1975 por John Elliott, en un encuentro al que tuve el privilegio de asistir, y los principios que se establecieron entonces aún permanecen. Hay un grupo coordinador que se reúne regularmente. Actualmente lo dirige Bridget Somekh de la Universidad de East Anglia (Norwich, Inglaterra). Se autofinancia, organiza conferencias internacionales y regionales, publica resultados de investigación-acción locales, enfatiza la importancia de la investigación del profesor y va a publicar una revista cuyo primer número saldrá en enero de 1993, que se denomina *International Journal of Action Research*, de la cual soy coeditor. También mantiene contactos con las redes de investigación-acción de distintos países del mundo. Fomenta el debate sobre la política y la práctica, y se compromete en la formación del profesor y en otros aprendizajes profesionales que posibiliten la autonomía de los individuos y que democratizen las escuelas”.

“Por su parte, la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento de los Profesores (ISATT) es una organización única. Aúna a investigadores de todas las partes del mundo que están comprometidos en la investigación sobre el pensamiento y la práctica de los profesores. Sus miembros provienen fundamentalmente de la enseñanza superior; se preocupa por contar con publicaciones y conferencias que faciliten a sus miembros y a otros el compartir y difundir los trabajos que se realizan. Se fundó en Holanda en 1985, y desde entonces se han organizado cinco encuentros y editado cinco libros. Además, publica un número especial en asociación con la revista *Teaching and Teacher Education* (1).

#### Algunas referencias de interés

- DAY, Ch.W. (1983). Teachers' Thinking - Intentions and Practice: An Action Research Perspective. En Halkes, P. & Olson, J.K. *Teacher Thinking: a new Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- DAY, Ch.W. (1985). Why teachers' change their thinking and behaviour: case studies in professional learning through in-service activity. Comunicación presentada a la I Conferencia de la ISATT. The Netherlands.
- DAY, Ch.W. (1987). Professional Learning through Collaborative In-Service Activity. En: Smith, J.: *Educating Teachers Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London, The Falmer Press.
- DAY, Ch.W., POPE, M. & DENICOLO, P. (Eds.)(1990). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. London, The Falmer Press.
- DAY, Ch.W. (1991). Promoting teachers' professional development: a pilot project for primary schools. En: Bell, L. & Day, Ch. (eds.) *Managing the Professional Development of Teachers*. OU Press Milton Keynes, Filadelfia.
- DAY, Ch.W. (1991). Roles and Relationships in Qualitative Research on Teachers' Thinking: A Reconsideration. *Teaching and Teacher Education*, v.7, n. 5/6.
- DAY, Ch.W. Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Journal of Educational Research*. (En prensa, enero 1993).

(1) La próxima conferencia se celebrará en Gothenburg (Suecia), los días 10 a 15 de agosto de 1993; el tema central es «El pensamiento y la acción del profesor en contextos variados». Para más información contactar con: ISATT 1993 Conference Secretariat, Agneta Osterlund, Department of Education, University of Gothenburg, PO Box 1010, 431 26 Molndal. Suecia. Esperamos vuestra asistencia y colaboraciones. ISATT es una asociación en expansión, podéis obtener más información mediante el representante español en la asociación D. Rafael Porlán Ariza. Dpto. Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla”.