

GRUPO INVESTIGACION DIDACTICA

**CULTURA ESCOLAR
Y
DESARROLLO ORGANIZATIVO**

*II CONGRESO INTERUNIVERSITARIO
DE ORGANIZACION ESCOLAR*

371 B CON
928016397

Sevilla, Diciembre 1992

© Grupo de Investigación Didáctica de la Facultad de
Filosofía y Ciencias de la Educación de Sevilla

Depósito Legal: SE-1808-1992

I.S.B.N.: 84-600-8326-8

Imprime: Editorial Kronos, S.A.
Telf.: (95) 441 19 12 - Sevilla

INDICE

La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. Vicente S. Ferreres Pavía	3
El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. Quintina Martín-Moreno Cerrillo	41
La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales. Pedro Municio	55
Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. José Luis San Fabián Maroto	79
Formación de directores para el cambio institucional. Nuria Borrell Felip	119
El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. M^a Teresa González González	141
Cultura y poder en la organización escolar. Miguel Angel Santos Guerra	159
Leadership and school culture. Richard Bates	191
The long march towards improvement. Robert Bollen	207
Autonomy, collaboration and the process of change. Eric Hoyle	219
School as community implications for leadership. Thomas J. Sergiovanni	231

LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES: DESARROLLO PROFESIONAL Y CULTURA COLABORATIVA

Vicente S. Ferreres Pavía
Universidad de Tarragona.

0. INTRODUCCION

En este año de 1992 ha habido dos acontecimientos pedagógicos importantes en los que el concepto de cultura ha sido elemento fundamental; uno, el Congreso Nacional de Pedagogía en Salamanca, y otro, éste en el que nos encontramos. Quizás el mismo año haya condicionado este tipo de trabajos al coincidir, aquí en Sevilla, el acontecimiento cultural más importante de las últimas décadas.

Por la razón que sea, las palabras cultura, culturalismo, multiculturalismo e interculturalismo han sido elementos básicos de distintos trabajos (Pérez, 1991; Hargreaves, 1991; Villar, 1991; Antúnez, 1992 o González, 1992).

Todo ello ha generado un proceso de análisis de diversos contextos, prácticas o instituciones que configuran al profesional de la docencia. Así se habla de cultura escolar, organizativa, cultura de la escuela, cultura del aula, cultura académica, etc. ... y en uno de sus ejes, el profesor.

Por otra parte, el profesional de la docencia está sufriendo una carga de responsabilidad generada por las mismas reformas en todos los niveles educativos que debe llevarle a una revisión de las prácticas y a una conceptualización más amplia de éstas: "La revisión de los usos prácticos en educación es condición 'sine qua non' para reconstruir la profesionalidad del docente, cambiar la calidad de los procesos de aprendizaje para los alumnos y para entender los procesos de comunicación teoría-práctica en la base de esa misma práctica y no sólo a nivel de pensamiento de los docentes. La reforma y la mejora de la calidad de la enseñanza exige cambiar los usos prácticos y para ello es preciso elaborar estrategias de colaboración con los profesores, cercanos a las condiciones reales de su puesto de trabajo, porque es ahí donde los docentes tienen que proponer alternativas prácticas y ensayar las ofertas de curricula (...) que les puedan ofrecer desde fuera (Gimeno, 1989b: 16).

A partir de estas consideraciones preliminares quisiera hacer un breve repaso a las conceptualizaciones de cultura, fundamentalmente desde la antropología, para reconocer

sus aspectos fundamentales y aquellos elementos que den luz a nuestros propósitos. Repasaremos nuestras ideas sobre profesión y profesionalización para poder enmarcar una visión de la cultura profesional de los docentes. Con todo ello podremos señalar el estilo de vida y las formas de pensamiento del profesorado de Secundaria de Tarragona, teniendo como punto de mira el desarrollo profesional de estos docentes. Por último propondremos aquellas estrategias de desarrollo profesional que pueden ayudar a cambiar las relaciones entre colegas a través de formas de pensamiento y modelos de vida diferentes a los habitualmente presentes en nuestros contextos educativos actuales.

1. CULTURA: MODOS DE VIDA Y FORMAS DE PENSAMIENTO

Vamos a discutir aquí el concepto de cultura desde la perspectiva antropológica. A partir de ella explicitaremos aquellos conceptos y características que nos ayuden a enmarcar nuestra propuesta.

Hay una cierta unanimidad por parte de los antropólogos en algunos aspectos relativos a la cultura (Hoebel y Weaver, 1985: 270) dicen:

- . La cultura se refiere a **todos** los comportamientos de un grupo.
- . **Todos los aspectos de la cultura de cada grupo están íntimamente entrelazados** en un modelo, que es único para este grupo.
- . **Las culturas cambian** como resultado de:
 - el contacto entre los grupos humanos,
 - de las interacciones con el medio natural, y
 - de las fuerzas existentes dentro del grupo.
- . **Cada cultura es un conjunto de símbolos** ante los cuales el individuo reacciona más que a la realidad objetiva.
- . **Toda la vida social tiene lugar en los grupos.**

Hay que señalar, que el significado de una cultura reside menos en un inventario de elementos que en la forma en que éstos se hallan integrados, de ahí que la reproducción y transformación de significados y comportamientos son la clave para entender la relación activa entre individuos, los grupos y su cultura.

En principio, entenderemos por cultura el conjunto de significados y comportamientos compartidos, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural (Pérez, 1991).

En cualquier caso, y en nuestro ámbito de investigación, el concepto de cultura "supone una visión de la cultura que atiende a las pautas de comportamiento y de actuación características de un colectivo humano determinado en **un espacio y en un tiempo también determinado** (Rivas, 1990: 236; La negrita es nuestra).

Es más, las culturas cambian constantemente y sin embargo, nosotros investigamos en un aula, en un departamento / seminario y/o en un centro y luego -aunque sea por

un tiempo prolongado- describimos la cultura de esas organizaciones. Al hacerlo, fijamos las líneas de comportamiento, los modos de vida que hemos observado como si fueran estáticas. Sucede como si la acción grabada con una filmadora (una de las técnicas habitualmente empleadas es el vídeo) fuera detenida para obtener una fotografía instantánea. Obtenemos los contornos principales de la acción congeladas "en lo que Linton llamó la construcción cultural" (Hoebel y Weaver, 1985: 280), pero, y esto es muy importante, esa construcción cultural incluye descripciones del comportamiento modal, pero cada moda representa lo que en realidad es una gama variable de comportamientos producida por los miembros de un grupo. Por tanto, lo que tratamos en nuestros procesos de investigación es la **construcción cultural** más que la cultura real aunque la construcción cultural presenta la cultura real con tanta exactitud como lo permite la metodología de investigación que estamos utilizando. La **cultura real** es lo que todos los miembros de una sociedad hacen y piensan en todas sus actividades y en toda su vida y, siempre filtrada por la experiencia y los conocimientos de la persona que la explica. En nuestro caso también es interesante la conceptualización de la **cultura ideal** que consiste en los modelos de comportamiento expresados verbalmente por un pueblo y que pueden o no verse traducidos en el comportamiento real. Las normas ideales suelen estar formuladas en términos de bienestar del grupo, y son violadas a menudo cuando el interés individual mueve a otro tipo de actuación o cuando unos valores ocultos estimulan el comportamiento opuesto.

Dentro de la perspectiva antropológica, por la que hemos optado, debemos hacer alguna referencia a uno de sus componentes; la interacción social, que junto con el aprendizaje forman dos de los componentes fundamentales. Sólo es posible entender el concepto de cultura en su relación con el concepto de sociedad y establecer la comprensión de esta bipolaridad como uno de los puntos de partida. Vamos a reseñarlo sintéticamente a través de **las funciones** que desempeña la cultura en relación a la sociedad y al **contenido**.

Atendiendo a **las funciones** habría dos formas de concebir la cultura en relación a la sociedad (Kahn, 1975; Hoebel y Weaver, 1985; Rivas, 1990).

La primera haría referencia a la complejidad. "Aparecería la cultura como necesidad de 'regulación' de un sistema social caracterizado por la extrema complejidad, en constante aumento, de sus relaciones" (Rivas, 1990: 238).

Desde la perspectiva reguladora la cultura organiza y dispone el marco para la interacción social y, además, reorienta o reconstruye esa interacción, de forma que ésta puede mantenerse y sobrevivir a través de las diversas situaciones y vicisitudes por las que necesariamente pasa toda la sociedad.

La segunda forma supone a la cultura en función de las formas en que la sociedad (un grupo social) soluciona sus problemas básicos.

Tanto una como otra, función reguladora y función adaptativa, son visiones necesarias en nuestro ámbito educativo. La integración explicativa (Kahn, 1975 y Rivas, 1990) de ambas perspectivas se establece en la medida en que una sucesiva

complejización del sistema social supone unas nuevas demandas a los sujetos que en él participan y al mismo tiempo, buscar nuevas formas de afrontar éstas. Los problemas cambian y el colectivo humano elabora nuevas soluciones.

Debemos tener en cuenta estas dos vertientes o formas de entender la cultura en relación a la sociedad porque, como hemos señalado anteriormente, la docencia está sufriendo una carga de responsabilidad sobreañadida. Por una parte, procesos de regulación claramente definidos a través del curriculum entendido "como la cultura (contenidos y experiencias explícitas o tácitas) que viven, reproducen y transforman los alumnos en el aula" (Pérez, 1991: 60).

Por otra, la escuela "como un espacio ecológico de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta" (Pérez, 1991: 61, citando a Bowers y Flinders, 1990), si a esto añadimos: "La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado de los centros públicos" (Antúnez, 1992), hacen de la cultura un elemento fundamental.

En la síntesis que estamos desarrollando han aparecido elementos tales como la escuela, el curriculum, el alumno, la organización, ... Lo que representan tiene mucho que ver con el desarrollo profesional del docente y, por supuesto, con su cultura. Las funciones reguladora y adaptativa junto al contenido que ahora veremos, van a determinar **sus modos de vida y sus formas de pensamiento**. Estas dos orientaciones fundamentales han propiciado dos maneras de entender la cultura en función de esta dimensión que denominamos contenido, entendido éste como el conjunto de elementos que caracterizan a la cultura y que estructuran sus propios límites de identificación.

Es posible referirse a **la cultura como los diversos modos de vida** que adoptan los diversos grupos sociales; ésta respondería a una orientación materialista de la cultura, que contempla ésta únicamente como productos materiales, conductas, utensilios, técnicas, normas, etc. O también como **formas de pensamiento** o conjunto de conocimientos compartidos por el mismo colectivo humano. Aquí lo más interesante son las posiciones ideológicas que adopta un determinado grupo humano: valores, creencias, ... (Rivas, 1990).

En esta misma línea Hargreaves (1991) habla del contenido y la forma. Si bien el contenido ya lo hemos descrito, nos interesa la forma, como "consistente en modelos de relación característicos y formas de asociación entre miembros de una cultura. La forma de la cultura de los profesores se encuentra en la articulación específica de las relaciones entre los profesores y sus colegas" (Pág: 5). Con ello este autor imbrica contenido y forma cuando señala que "Es a través de las formas de la cultura de los profesores que los contenidos de aquellas culturas se reconocen, se reproducen y se redefinen" (Ibid.: 6).

De lo señalado hasta ahora desde la perspectiva antropológica de la cultura podemos entresacar los siguientes extremos. Para estudiar la cultura profesional de los docentes debemos tener presentes muchos elementos tales como el centro, el aula, la organización, el curriculum, etc. Que la cultura tiene dos vertientes desde su relación con la sociedad; una regulativo-normativa y la otra adaptativa; que lo que estudiamos

de un colectivo humano no es la cultura ideal, ni tan siquiera la real sino la construcción cultural en un espacio y en un tiempo determinado.

Por último lo que tratamos de analizar a lo largo de la investigación sobre desarrollo profesional son, desde perspectivas diversas, **las formas de pensamiento, los modos de vida y las formas de relación** que los profesionales llevan a cabo en distintos contextos espaciales y prácticos. **Creemos que son los usos prácticos** (entendidos como formas de pensamiento, modos de vida y formas de relación) **los que debemos reconstruir para conformar la cultura profesional de los docentes.**

2.- PROFESION Y PROFESIONALIZACION.

Es evidente hoy, en 1992, que la profesión docente está cambiando y no creemos que sea la sociedad, en general, la fuerza fundamental que lo está propiciando. Hay otros factores que lo están provocando: Los propios profesionales, la pérdida lenta pero paulatina de la condición eminentemente femenina y los cambios políticos, sociales y económicos que se están produciendo, entre ellos la reforma de la enseñanza en nuestro Estado, serían algunos de los factores importantes.

En este espacio se pretende estudiar lo que de ocupación y profesión tienen los docentes. Del contraste entre lo que podríamos señalar como formación profesional o liberal entresacaremos aquellos factores posibles y reales en nuestro contexto que nos ayuden a reconocer al docente como profesional.

2.1.- Profesión

*** Superar lo ocupacional a través de lo profesional.**

Pretender hablar de la cultura profesional de los docentes sin tener presente el tipo de formación que reciben no sería correcto. Desde esta perspectiva y aunque en la realidad no puedan separarse el aspecto del empleo con el profesional, es interesante destacarlo porque en función de la preeminencia de una u otra vertiente puede ayudar a aumentar el prestigio, a concienciar al grupo profesional de su función, a crear una autoconciencia de grupo, o también y por contra, a enfocar los problemas profesionales como problemas de empleo, a reducir el trabajo a un horario estricto, a analizar los problemas de formación como puramente empresariales, etc, como ocurrió, no hace mucho, con el "Acuerdo sobre el sistema retributivo de los docentes, calidad educativa y formación permanente" que el M.E.C. firmó con los Sindicatos. En este caso ha prevalecido el elemento ocupacional frente al profesional.

En la formación de los profesionales puede decirse que hay dos tendencias fundamentales (Kennedy, 1990): una es desarrollar, codificar y transmitir a los estudiantes cuanto más conocimientos mejor, es decir, todo el conocimiento posible acerca de todas las posibles situaciones que puedan encontrarse en su posterior vida profesional. Otra, es preparar a los estudiantes para pensar por ellos mismos, dándoles,

tanto las habilidades de razonamiento como estrategias para analizar e interpretar situaciones nuevas, hasta que ellos sean suficientemente flexibles y adaptables para acomodarse a la gran variedad de situaciones que puedan surgirles.

Estas dos tendencias están presentes en todas las Universidades y en la formación de los docentes. Aun siendo simple la extrapolación piénsese en Ciencias y Letras, prácticos y teóricos, científicos y no científicos, los que forman a profesionales para realizar tareas útiles y socialmente importantes y los que forman a licenciados con perspectivas abiertas y flexibles pero "inútiles" para la sociedad. No obstante debemos señalar que ninguna de las dos perspectivas es suficiente por sí misma.

Vamos a hacer un sucinto análisis de estas tendencias de la mano de diversos autores (Tenorth, 1988; Popkewitz, 1988; Lawn y Ozga, 1988; Darling-Hammond, 1990; Pérez, 1990 y Villar, 1990) y de dos profesiones: la medicina y el derecho.

2.2.- Formación profesionalizadora y/o formación liberal.

*** La intención formativa es transmitir tanto conocimiento codificado como sea posible.**

Es evidente que todas y cada una de las profesiones tienen un cuerpo de conocimientos que son considerados como relevantes y que el alumno debe trabajar. Estos conocimientos configuran las materias "fundamentales" que cada profesional/licenciado debe conocer y que varían de una a otra profesión. La posesión de un conocimiento especializado es una de las características que citan la mayoría de autores cuando quieren enmarcar el concepto de profesión (Tenorth, 1988: 80, "sobre saber especializado", Gimeno, 1990a: 2, "conocimientos legitimadores", Popkewitz, 1988 "La ciencia confiere autoridad moral a las profesiones debido al carácter formal y público del lenguaje que utiliza", etc.) y también el volumen del conocimiento disponible en cada una de las profesiones, contribuye al reconocimiento de distinciones en cuanto a estatus entre las profesiones. Un ejemplo, las huelgas de estudiantes en las distintas Universidades españolas durante el curso 1990-91 y la discusión sobre licenciaturas de 4 años frente a las de 5 ó 6 años existentes ahora.

Una de las profesiones que conocemos, además de la que ejercemos, es la medicina. Esta es una de las profesiones que tiene un plan de estudios más orientado al conocimiento. Durante 6 cursos, más uno que hace referencia también a elementos teóricos y prácticos (M.I.R.), los alumnos estudian los diversos conocimientos de la Licenciatura siendo la optatividad mínima.

La medicina ha evolucionado mucho en los últimos 30 años, lo que quiere decir que han ido aumentando los conocimientos que han pasado a ser codificados a través de nuevas materias, con el consiguiente aumento del tiempo que los alumnos están delante del profesor que explica lo que dice un gran manual (siempre suelen ser 2 ó 3, que sirven de base para completar apuntes).

La medicina, pues, cada vez más se ha convertido en víctima de la propia expansión de sus conocimientos; ello ha condicionado un tipo de profesional en las facultades cuya

principal tarea docente ha sido la clase magistral, con la necesidad de terminar los programas de las materias. Las prácticas son pocas, en bastantes ocasiones se realizan en verano (no hay tiempo durante el curso) o deben realizar las prácticas y las sesiones docentes-clínicas cuando llevan a cabo el M.I.R.

¡Los alumnos están orientados fundamentalmente a memorizar y no a solucionar problemas!

¿Qué hace un Licenciado en Medicina y Cirugía cuando ha terminado la carrera?

Según Kennedy (1990: 815) y siguiendo las críticas a este modelo, esta orientación afecta también negativamente a los estudiantes en estos aspectos:

- . La presión por dar "todo el programa" obliga a los alumnos a memorizar gran cantidad de contenidos con la dificultad que conlleva el asimilar su significado.
- . Pérdida de tiempo para la solución de problemas prácticos, relegando las prácticas a un segundo lugar, y siendo éstas en muchas ocasiones, escasas.
- . Una crítica más, facilitada por un médico internista, es el no entender al enfermo como una persona.

En esta corriente se entiende que la cobertura de contenido es el criterio principal para el éxito. En España la formación de los M.I.R. ha ayudado a suavizar este tipo de cultura. Alternativas como el estudio a través de problemas (Oxford), la coordinación de equipos docentes (Alicante) con programaciones interdisciplinares, son experiencias interesantes que ayudan a suavizar la tendencia presentada.

*** La intención formativa es aumentar el pensamiento independiente y el análisis (Reflexión).**

Esta cultura se caracteriza más que por intentar suministrar una solución a cada futuro posible problema por proporcionar una práctica extensiva en el análisis de situaciones. "La característica más significativa de este modelo es la suposición de que los objetivos pueden legítimamente variar de una situación a otra" (Kennedy, 1990: 816).

Entienden pues que, si las situaciones pueden ser resueltas de diferentes formas, el ideal de practicante es alguien que pueda, una vez diagnosticada una nueva situación, generar objetivos, desarrollar hipótesis de acción e intentar nuevas alternativas.

El derecho y la arquitectura se ponen como ejemplos de esta tendencia en la que, el pensamiento independiente y el análisis son los objetivos más importantes de la formación de estos profesionales.

En el primer caso, una de las estrategias de enseñanza-aprendizaje es el analizar decisiones apeladas, en un esfuerzo por reconstruir el razonamiento que les llevó a apelarlas.

En el segundo caso, en reuniones integradas de varios profesores y alumnos, éstos diseñan edificios que responden a un marco real de requisitos: un paisaje determinado, una función particular del edificio, las demandas del cliente, etc. Los últimos cursos de formación se han convertido en América en estudios de diseño.

Qué problemas plantea esta tendencia:

- . Al ser propuestas holísticas no permiten enseñar principios o técnicas particulares.
- . Les falta cierta estructuración de los programas.
- . Afectan negativamente al sentido estudiantil de consciencia social. (Que piensen como abogados podría significar que no piensen como seres humanos, hay demasiado énfasis en hechos duros y lógica fría, las tareas intelectuales son valoradas por encima de las emotivas, éticas o estéticas).

Aunque querer separar las profesiones en estas dos grandes categorías pueda parecer simple, es interesante para poder contrastar la docencia en estas dos culturas universitarias que quizá sean hoy dominantes.

El problema que plantea Kennedy (1990) es que la formación de los docentes está tan dividida que ninguna de las dos culturas dominantes está presente, es el problema de la ambivalencia como ocurre p. e. en los Asistentes Sociales: ¿deberá ayudar a los individuos a adaptarse mejor al contexto donde viven o a cambiar esa situación?

Diversos trabajos, entre los citados con anterioridad, además de los recogidos por Burden (1990) o Kennedy (1990) señalan que "Los argumentos más convincentes para las estrategias de educación profesional están basados en la naturaleza de la práctica" (Kennedy, 1990: 822). Refiriéndose a los docentes universitarios Benedito (1991: 18) dice "El profesor ha de provocar procesos de aprendizaje ... facilitar el seguimiento y la formulación de interrogantes, ... y facilitar la búsqueda y construcción con sus alumnos del conocimiento científico. Por supuesto que esta acción es compatible con buenas exposiciones y visiones de síntesis del profesor dada la amplitud de la cultura y del conocimiento científico.... Para aprender a mejorar su práctica profesional el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer".

Hay un problema a tener en cuenta y que puede apreciarse en los docentes o, al menos, da esa impresión. Puede asumirse que los docentes piensan que la esencia de la práctica es la aplicación tanto del conocimiento técnico como la reflexión sobre la práctica. Pero, es apreciable también que, cuando se refuerza una de las dos dimensiones -práctica o técnica- la otra se debilita profundamente.

Estamos convencidos que la cuestión fundamental es que **la práctica requiere una más profunda y más intelectual (por decirlo de alguna forma) preparación que la mera preparación superficial de habilidades o destrezas técnicas.**

Es evidente que ese argumento tiene su base en la naturaleza intelectual del conocimiento o la habilidad requerida más que en su utilidad.

Kennedy (1990) plantea la necesidad de buscar una posición única y los docentes deben hacer balance entre elegir el objetivo de dar a los estudiantes conocimiento y el objetivo de ayudar a los estudiantes a aprender a razonar por sí mismos buscando, también, un estándar del rigor intelectual y el estándar de la utilidad.

Creemos que este dilema es posible resolverlo en los profesionales docentes a través del análisis de su práctica, ésta es la que debe confrontarse con la teoría. El problema es determinar si es necesaria una identidad compartida, una cierta clase de identidad intelectual, que identifique a los docentes como profesionales con los beneficios sociales y personales que podrían acompañar esa identidad.

*** Qué características tendrían las profesiones y qué diferencias o características específicas poseería la docente.**

Es evidente que si asumiéramos la actividad docente como una actividad instrumental, funciones, papeles y competencias, estarían claramente dados de tal manera que la delimitación sería bastante más sencilla. Eso no es así, como hemos podido comprobar en el análisis de aquellas profesiones.

Existen diferentes perspectivas para caracterizar la profesión docente. Lo hicimos en su día desde el análisis de las instituciones que han formado maestros proponiendo tres paradigmas de los cuales surgirán tres papeles (roles) del profesor, entendidos los papeles como conjuntos de pautas y acciones culturales vinculadas a la docencia, cuya expresión comportamental es esperada por amplios sectores de la comunidad (Ferrerres, 1985: 56-58).

Desde otra perspectiva, dentro de una concepción didáctica generada en torno al currículum, surgen otras tendencias p.e., creemos que a partir de todos los acontecimientos de los últimos años, desde el libro de Maravall (1984) sobre "La reforma de la enseñanza" hasta la LOGSE, pasando por los Diseños Curriculares incluso los últimos acuerdos sobre retribuciones del profesorado, ya citado, junto a todas las metáforas que han surgido alrededor del docente, han aumentado su espacio de intervención de tal manera que, al menos, hay que: "uno, verlos como mediadores de la función cultural de la escuela y dos, descubrir los significados políticos y pedagógicos que su participación en ese proceso tiene para la definición de su propia profesionalidad en cuanto a su responsabilidad en el mismo" (Gimeno, 1989b: 6).

El paradigma de pensamientos del profesor ha ampliado también el campo de análisis con muchísimos trabajos y tres congresos, el último el de 1991 en Sevilla.

Toda esta problemática hace que sea bastante más difícil su caracterización. Así nos lo pareció, también, cuando debíamos elaborar instrumentos de recogida de datos en algunas de las últimas investigaciones realizadas.

Hemos optado por una visión de la sociología del trabajo y de la antropología más que por otras que pudieran surgir de los trabajos anteriores. Tenorth (1988) presenta seis dimensiones, que vamos a resumir, y que nosotros creemos que pueden definir las

características de la profesión en donde el estatus, el papel del docente, su actuación y los organizaciones profesionales, forman las líneas maestras de la propuesta:

- a) **Ocupación:** Las profesiones son actividades de jornada completa que constituyen la principal fuente de ingresos del individuo. Esta dimensión presenta cuestiones relativas al reclutamiento, la formación, las funciones, la actividad profesional como punto de referencia de la identidad personal o social del individuo, la movilidad inter e intraprofesional, etc.
- b) **Vocación:** Contrariamente a otras actividades profesionales, las profesiones no se orientan sólo hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas de conducta que se van reforzando durante la formación y que pueden superponerse y acabar por imponerse a otras motivaciones de la actividad.

Esta dimensión la tiene muy presente Huberman (1989) dividiéndola en motivaciones materiales y activas, también tiene mucha importancia al ser uno de los factores que determinan el prestigio de una profesión, la relación con los clientes. El Congreso de la E.C.E.R. (Enschede, 1992) hace hincapié en esta perspectiva (Vid. Plomp, Pieters y Feteris, 1992).

- c) **Organización.** Esta dimensión define las profesiones por las formas específicas de organización de sus miembros y las delimita frente a otras actividades profesionales. Existen tres tipos fundamentales de asociaciones:

- . De prestigio: las academias serían un ejemplo. Sus miembros tienen el derecho a escoger a los nuevos miembros y se ocupan de su cualificación.
- . De estudio: similar a la anterior pero recluta a sus miembros, a veces recomendados, por el interés que puedan tener por la especialidad.
- . Ocupacional: funciona como coordinadora que depende de los intereses de los profesionales que trabajan en un sector científico, intenta influir en las condiciones laborales, incluyendo la cualificación pero sin utilizar recursos sindicales.

Los sindicatos que, a propósito de nuestro Estado, han alcanzado un cierto estatus en educación aunque el número de afiliados es bajo y su implantación es inversamente proporcional al nivel educativo al que pertenecen los profesionales.

- d) **Formación.** Las profesiones se ejercen sobre la base de un saber especializado, adquirido sistemáticamente, en un largo proceso de aprendizaje. Tenorth (1988: 80) señala la necesidad de "debatir hasta qué punto cabe distinguir dentro de este 'saber' entre el saber doctrinal, institucional o científico, por una parte, y el saber práctico, por otra".

Es interesante señalar, también, elementos tales como la duración de la formación y las instituciones que las imparten y quién lleva a cabo el reclutamiento (los profesionales del mismo nivel, otros profesionales universitarios, inspectores, o comisiones mixtas en donde participen los profesionales del nivel que se selecciona).

- e) **Orientación del servicio:** Los profesionales difieren de otra actividad por el objeto de su quehacer laboral. Orientan su actividad hacia un cliente y resuelven problemas de gran relevancia para los valores sustanciales de la sociedad.

También se entiende en función de los problemas y en el sentido de que los profesionales no deben poseer sólo un saber funcional, sino también una competencia innovadora para el progreso de su rama del saber.

Hay dos elementos importantes para posteriores discusiones; uno relativo al cliente, el tipo de relación que se establece y el estatus que posee, como advierte Gimeno (1990a) incluso la contradicción que puede existir en esa orientación si es desde un planteamiento de ética profesional y, por otra parte, si reciben gratificaciones externas o no de ese cliente o colectivo de clientes. Este elemento también tiene relación con la dimensión siguiente.

- f) **Autonomía:** Se refiere a las relaciones con el cliente. La profesión, apoyada en el saber específico, define la manera en que el cliente concreta sus aspiraciones a la justicia, salud, formación, etc. El profesional suele estar protegido, como experto, contra las objeciones del cliente, pudiendo éste cambiar de profesional, pero nunca podrá socavar los fundamentos de las actividades profesionales.

Por otra parte, la autonomía también hace referencia al conjunto del grupo profesional y de su organización; sólo el grupo valora la actividad profesional y defiende a sus miembros de todo control profano.

Existen algunos problemas. La complejidad de la tarea, las diversas demandas y las situaciones contextuales en las intenciones finales de la sociedad global, exigen que los mismos profesionales sean los que interpreten aquellos fines y conformen una autonomía interpretativa (en esta no hay diferencia entre profesiones liberales y empleados).

Ante este tipo de autonomía surgen los márgenes de autonomía disposicional y el margen de acción, estos permiten la estructuración de la actividad sobre la base de la competencia profesional, esta competencia puede facilitar las innovaciones en contra de la organización p.e. cuando es en interés del cliente.

Esta dimensión plantea muchas dificultades en el caso de los docentes siendo una de las fundamentales en la consideración de la profesión. "En cada uno de esos niveles de determinación (contextos de la administración en el que adquiere forma pedagógica y realización práctica) se generan espacios de relativa autonomía, porque en el sistema de desarrollo curricular intervienen intereses muy diversos. Las esferas de autonomía y el grado de determinación práctica que se introducen en cada ámbito pueden variar mucho de unos casos a otros" (Gimeno, 1989a: 10).

No vamos a hacer un repaso de cada una de las dimensiones, que ya hemos presentado, porque en ellas hemos realizado ya algunas consideraciones, sólo presentar algunas cuestiones que me parecen importantes.

El bajo estatus (valoración social que de los profesionales de la docencia se tiene) es indiscutible en los casos de Primaria, Secundaria y la vertiente docente de los universitarios. Este hecho es constatado por Fernández (1988), Gimeno (1990a y 1991), Villar (1990b) por citar algunas de las últimas apreciaciones.

Guinsburg y Clift (1990) ven dos perspectivas. El estatus de la enseñanza del profesorado es debido, en parte, al bajo estatus de la profesión ..., es decir, la jerarquía educativa universitaria refleja la jerarquía social. Otra, los futuros profesores ya reciben mensajes desde el sistema social y educativo de su consideración social.

En todo ello influyen diversos factores: Zabalza (1987b: 119 y ss.) habla de tres aspectos: el prestigio, el poder económico y la autoridad. En un cuestionario aplicado a los profesores de Primaria y Secundaria de Cataluña ellos mismos valoran el prestigio social como bajo. En la valoración global de la profesión las menos valoradas son el estatus (consideración social) y la remuneración. ¿Qué prestigio tienen las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., el CAP y nuestras Facultades?

La remuneración ha sido/es otro de los aspectos a tener en cuenta, no en el nivel sino el porqué. El porcentaje mayor de mujeres en nuestro país puede considerarse, hasta hace muy poco, como una de las causas, el sueldo complementario al del marido o "el sueldo", que junto al del marido, constituían el sueldo de verdad para poder vivir. Hoy, parece que ese proceso de feminización se está suavizando y este problema y el de la proletarización, en general, ya que la mujer accede a muchas más profesiones. En la universidad se está notando su aumento, no sólo en los ayudantes y contratados (Asociados) sino también en numerarios. El número de personas que forman el colectivo profesional es otro factor a tener en cuenta con respecto a la remuneración, como señala Hoyle (1987, citado por Gimeno, 1990a: 3).

En cuanto a la autoridad (capacidad de incidencia social como profesional y con respecto a los clientes a nivel individual), el tema es muy complejo.

Siempre he visto con cierto estupor el cambio de cualificación que han/hemos sufrido los docentes por una serie de circunstancias históricas. Antes de la Ley de Educación (1970) éramos **maestros**, con unos componentes vocacionales y valorativos importantes lo que les/nos daba prestigio y autoridad, sobre todo en el ámbito rural, por la capacidad de incidencia social en esas zonas en las que el nivel cultural era ciertamente deficiente. A partir de esa Ley nos convertimos en **Profesores de E.G.B.** no con la visión de convertirnos en profesionales sino en técnicos, aunque el nombre tuviera matices de profesionalización. Con la lucha sindical y la aparición en la vida docente se nos convierte en **trabajadores de la enseñanza** con el ánimo de conseguir unos objetivos políticos y, en otra línea, conseguir reivindicaciones propiamente laborales u ocupacionales. Hoy se habla mucho de **profesional de la docencia y agente de cambio**, en este momento es evidente que se han conseguido muchos logros, aunque dudo que importantes.

"Con respecto a los clientes" su relación no es voluntaria sino basada en la obligatoriedad o cuasiobligatoriedad del consumo de la educación, "lo que hace que sea un servicio de 'uso natural' y, por ende, la figura del profesor una más de las que

acompañan al mundo de la infancia y la adolescencia, más que la de un profesional al que se le reclaman decididamente una serie de prestaciones en un momento dado" (Gimeno, 1990a: 4).

Es más, expresiones como "No deben hacer huelga. ¿Dónde dejaré a los niños?". "La escuela como parking público", dan cuenta de que la educación como tal no es un valor en alza en nuestro país y la autoridad como profesionales está en un proceso de descualificación (Jimenez, 1988). Si saber una cosa implica saber enseñarla, ¡ a que viene el que los docentes tengan capacidad de incidencia social! ¿Es que es necesario, por mucho que hablemos de la complejidad, incertidumbre, ... del trabajo en el aula, conocer cómo se produce el aprendizaje de los alumnos o qué implica la evaluación?

"... la imagen del profesor 'investigador en el aula' la de la 'autonomía profesional' la de los 'docentes críticos' entre otras, no son sino reivindicaciones de un estatus profesional que **recupere o asuma competencias profesionales respecto de la propia práctica que ahora no tienen**" (Gimeno, 1989b: 5).

2.3.- Profesionalización: Los contextos de acción y la práctica.

Al hablar de profesional, profesionalidad y profesionalización, todos los autores hacen referencia a la práctica, a la acción práctica. Siguiendo en el discurso de la última cita, vamos a insistir, muy brevemente, en la práctica desde las perspectivas que creemos son fundamentales para el concepto de profesionalización que junto con el desarrollo, son los temas que ahora nos interesan.

Nuestro trabajo, como hemos dicho en el inicio, gira alrededor de dos ejes fundamentales: la acción y el profesor.

En lo que respecta docente esta profesión que sigue un proceso a lo largo del tiempo, se lleva a cabo mediante acciones que como adulto, realiza en diversos contextos. Por las propias características señaladas, tanto del adulto como de la naturaleza de la actividad que realiza, su perfil como profesional debe compaginar una formación teórica profunda con una capacidad de actuar sobre los problemas prácticos que se le presenten. Por tanto, hay dos elementos iniciales que debemos aclarar: pensamiento y acción.

Creemos, sin temor a equivocarnos, que el denominado "Paradigma del pensamiento del profesor" ha aportado una rápida y fructífera evolución a aquellos elementos al considerar al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, procesos de planificación, percepciones, juicios, ... influyen y determinan su acción.

Los trabajos de Zabalza (1987a y b), Pérez y Gimeno (1988) y Marrero (1991) están entre los que dejan más clara la aportación de este paradigma a la investigación didáctica, al análisis de la enseñanza y a la formación del profesorado.

Un repaso rápido nos ayudará a entender la nueva visión que se tiene del profesional de la enseñanza y de su actuación en los contextos prácticos.

- Los profesores son **profesionales racionales**, es decir, que construyen su acción y lo hacen de forma reflexiva.

Zabalza (1987a: 21) extrae dos ideas que son básicas. Una que el profesor piensa, apareciendo el concepto de reflexibilidad en contraposición al de reactividad, nos interesa lo que tiene de reflexivo. Dos, que la profesionalidad de los profesores no es sólo que piensen, sino que lo hacen como profesionales de las actuaciones que llevan a cabo: saben lo que hacen, por qué lo hacen y, además, están empeñados en hacerlo de la mejor forma posible.

- **La actuación de los profesores está dirigida por sus pensamientos** (juicios, creencias, teorías implícitas, ...). Los pensamientos de los profesores actúan con respecto a su acción en un proceso dialéctico y constructivista;

- como filtros, a través de los cuales decodifican la realidad y dan sentido a lo que en ella acaece en cada momento y como orientación de la práctica (comportamientos y decisiones instructivas) que desarrollan en clase.
- como consecuencias de dicha acción, el cómo concretan pensamiento y acción le lleva a afirmar que "no es estrictamente racional sino que posee una racionalidad limitada" (Zabalza, 1987b: 22).

La racionalidad de la conducta del profesor se construye sobre la base del contexto psicológico, ecológico y social.

A partir del modelo inicial del enfoque cognitivo de Clark y Peterson se han llevado a cabo revisiones, las mismas aportaciones de Zabalza (1987a y b) al utilizar los diarios como instrumento metodológico y de análisis del diálogo dilemático, representan un avance en las primeras aportaciones y las revisiones que han seguido haciéndose en los Congresos que han ido preparando el Grupo de Investigación Didáctica (G.I.D.) de Sevilla, son muestra del interés de este paradigma.

Pérez y Gimeno (1988) hacen una revisión desde los estudios de planificación al pensamiento práctico, dándole a este último un enfoque contextual y ligando el pensamiento práctico y la socialización del profesor. Añaden una esfera al modelo de Clark y Peterson que denominan "Ideología, pensamiento y conducta personal" que la forman: "Experiencias personales, Cultura intelectual y Conducta en la vida cotidiana." (1988: 60). Concluyen con una síntesis de la que nos interesa destacar los siguientes puntos fundamentales:

- Las teorías y creencias de tipo más profesional se generan en la confluencia entre los múltiples influjos de la vida del centro, tanto académica como cotidiana y de la vida cotidiana en una formación social determinada.
- El pensamiento práctico del profesor es una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y de la cultura profesional y extraprofesional.
- Para su estudio es necesario diferenciar entre **ideologías didácticas**, conjunto de creencias sistemáticamente relacionadas sobre lo que se consideran las características esenciales de la enseñanza, y las **perspectivas didácticas**,

como conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza el profesor cuando se enfrenta a una situación problemática, el modo de pensar y sentir del profesor al actuar sobre dicha situación.

- El conocimiento y comprensión de las peculiaridades específicas del propio pensamiento práctico, es la primera condición del desarrollo autónomo profesional del profesor, la base del control racional de la propia actuación.
- La génesis del pensamiento práctico refiere a una historia personal de activos intercambios experienciales entre el individuo y las múltiples dimensiones de la institución escolar, desde que el profesor vivió la escuela como alumno hasta que experimenta la responsabilidad del gobierno del aula.

Al final de la síntesis concluyen: "En definitiva, la formación inicial y permanente del profesorado debe preocuparse fundamentalmente de la génesis del pensamiento práctico personal del profesor incluyendo tanto los procesos cognitivos como afectivos que de alguna manera se interimplican determinando la actuación del profesor" (Pérez y Gimeno, 1988: 61).

Los contextos de la acción y la práctica

Debemos señalar los contextos en que se desarrolla la práctica y caracterizarla.

Es evidente que el contexto espacial del aula es el genuino y el más rico para poder analizar los procesos que hemos señalado hasta ahora, no obstante es insuficiente para llegar a captar todos los significados. Los problemas de la práctica no están sólo en el aula, ni tan siquiera en el Seminario/Departamento donde el paradigma de los pensamientos del profesor situaría, fundamentalmente, la enseñanza preactiva, ni tan siquiera en el Centro-contexto práctico muy rico. "El concepto de profesionalidad docente está en constante definición y es imposible discutirla sin referencia al momento histórico concreto, a la realidad precisa del sistema escolar en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla" (Gimeno, 1990: 2).

Tenemos la tendencia a hablar o situar la práctica en contextos espaciales por la facilidad de acotarlos cuando sabemos que las interacciones entre esos contextos son continuos y, las acciones en el contexto aula tienen su razón en ella y en otros contextos y momentos que no se encuentran allí en ese instante. Por ello, la propuesta de Popkewitz (1986, cit. por Gimeno, 1990a: 2) es importante para poder estudiar la práctica.

Hay, al menos, tres niveles o contextos diferentes:

- a) El **contexto propiamente pedagógico**, formado por las prácticas cotidianas de clase, que completan el transcurrir de la vida dentro de los centros, y que es lo que comunmente llamamos "práctica". Este contexto define las funciones que de forma más inmediata pensamos tienen que ver con los profesores.

- b) El **contexto profesional de los profesores**, que como grupo han elaborado un modelo de comportamiento profesional arropado por ideologías, conocimientos, ..., que legitiman sus prácticas, condensando un tipo de saber técnico, que en muchos casos no es sino la absorción de valores dominantes en el contexto exterior, o en el mismo centro o a todo el colectivo profesional.
- c) Un **contexto sociocultural**, que proporciona valores y contenidos considerados como valiosos.

Ya hemos hablado de las características de la profesión y de aquellos elementos determinantes de la misma pero no podemos quedarnos en el análisis de lo observable, al menos debemos ser conscientes de la amplitud de las prácticas que se desarrollan en ámbitos muy diversos. Gimeno (1990) señala lo que denomina "prácticas anidadas" (p. 7-8):

- a) Existe una **práctica educativa y de enseñanza en sentido antropológico**, anterior y paralela a la escolaridad propia de una determinada sociedad o cultura.
- b) En este medio cultural se desarrollan las **prácticas escolares institucionales**:
 - b.1.- **Prácticas relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar**, configurados por el funcionamiento que se deriva de su propia estructura.
 - b.2.- **Prácticas de índole organizativa**, asentadas en los usos propios de la organización peculiar de los centros educativos.
 - b.3.- **Prácticas didácticas y educativas propias del ámbito del aula**, contexto inmediato de la actividad pedagógica.
- c) **Prácticas concurrentes**, no estrictamente pedagógicas pero influyentes en las catalogadas como institucionales.

Es evidente que el ámbito de las prácticas tiene muchísima más amplitud de la propiamente del aula.

Discutir si los docentes podrían catalogarse como profesionales o semiprofesionales no es aquí el momento. Son bastantes los que coinciden con el último término y colocan a la autonomía como uno de los elementos condicionantes (Popkewitz, 1988; Tenorth, 1988; Gimeno, 1990a o Darling-Hammond, 1991), es más, como señala Gimeno (1989b: 12) "Los profesores aislados no pueden difundir nuevos conceptos de profesionalidad operando con la cultura del curriculum. La profesionalidad compartida es la que puede generar una forma organizativa del trabajo que potencie el vuelco en el sistema". Así lo hemos entendido desde que comenzamos nuestra experiencia en el curso 1986-87.

3. LA CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE DE SECUNDARIA: ALGUNOS RASGOS SIGNIFICATIVOS.

En cualquier caso, el conocimiento de la cultura profesional de los docentes tiene su interés en tanto en cuanto a través de ella pueden generarse estrategias de desarrollo profesional que consoliden un tipo de cultura existente o generar otra/s que sirvan para promover actitudes positivas hacia la renovación, el cambio, la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica.

Es la práctica y a través de ella la que nos tiene que servir para reconocer la cultura de los docentes pero además tiene que servirnos para, a través de ella, reconstruir la profesionalidad. Como señala Pérez (1991) "la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello el **currículum debe ser el medio de vida y la acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias**" (La negrilla es nuestra).

El currículum y todas las prácticas que envuelven su desarrollo en los diferentes contextos son los elementos sobre los cuales gira la cultura del docente.

La problemática sobre el estudio de la cultura profesional del docente presenta muchos problemas por los distintos enfoques que se han ido presentando (Hargreaves,1991).

La cultura traslada las soluciones que han sido generadas históricamente y compartidas colectivamente en la comunidad hacia sus nuevos e inexpertos miembros. Hablamos de noveles y experimentados, de profesores de preescolar y primaria o secundaria. Como señala Hargreaves (1991: 2) "si queremos comprender lo que el profesor hace debemos comprender lo que hace la comunidad de docentes, la cultura ocupacional de la que este profesor forma parte".

Ello nos introduce en toda una serie de problemas de los que queremos dejar constancia, al menos, de algunos.

El primero es el presenta Marrero (1991) "qué relación existe entre lo individual y lo cultural" (p.2-3). Además de la problemática que presenta el autor referido casi exclusivamente a la enseñanza hay que añadir los distintos contextos prácticos señalados anteriormente. Como hemos podido comprobar a lo largo de más de tres años, las pautas de actuación en el aula son similares en cada uno de los grupos, así por ejemplo, los profesores de matemáticas de B.U.P. siguen procesos de enseñanza-aprendizaje con parecidas acciones, con similares ejercicios, con sistemas de control de ejercicios que asemejan procesos rutinizados y sedimentados. Lo que los diferencia básicamente es su forma de ser (desarrollo personal), su concepción de los alumnos (edad, niveles, ...) y su conocimiento experiencial.

No queremos decir que posean una misma cultura profesional que "igual" sus actuaciones en el aula pero sí que el trabajo en el Departamento / Seminario, la reflexión continuada sobre su práctica hace que se fijen patrones de actuación que son

asimilados también por los más noveles o los que entran a formar parte del grupo, "los nuevos". Como señala Marrero (1991) y en el caso de los experimentados podríamos suscribirlo, "una parte del sistema de creencias del profesor permanece estable, que no rígida; y que en función de las demandas de la tarea y del contexto (el proceso con los alumnos de 1º de B.U.P. y con los de COU, es diferente)... sintetiza y construye 'escenarios mentales' que le permiten hacer frente a las contingencias del aula". Un profesor de Secundaria decía "me habéis hecho cambiar mis principios" (C.A. Curso 88-89).

Es evidente que querer conocer la cultura profesional sólo en el espacio aula es insuficiente.

Otro problema importante surge desde el momento en que queremos dimensionar la profesión como hicimos en el apartado anterior: ocupación, vocación, organización, ... ¿qué hay de cada una de estas dimensiones en los docentes? o ¿en qué medida todas las dimensiones las posee el docente? (Recogimos estas dimensiones en una muestra de docentes de Secundaria de Tarragona, vid. Ferreres, 1992b, pp. 431-432).

Cuando le presentaba a unos antropólogos el problema de la cultura profesional de los docentes me indicaban la necesidad de afrontarlo a partir de tres dimensiones: la social, la corporativa y/o institucional y la docente. Y este es el tercer problema y uno de los más importantes por lo que a nosotros concierne.

En el momento en que nos adentramos en un centro aparecen las diversas perspectivas. Pérez (1991) hablaría de "Cultura escolar y aprendizaje relevante" porque quiere "entender la relación entre la cultura, el curriculum y el desarrollo del conocimiento por parte de los alumnos" (p. 59). O Antúnez (1992) "La cultura es, para nosotros, un elemento de la organización, un elemento de la institución educativa (...) es, pues, la parte 'blanda' de la organización, o si se prefiere, la parte oculta del 'iceberg' de la organización sobre la que descansan los otros elementos más 'tangibles' o 'duros'" y su objetivo es la formación permanente " (p.2). Pide un profundo cambio cultural en donde los valores de colaboración, confrontación, autenticidad, confianza, apoyo y apertura sean primordiales en el Centro y con el Equipo Directivo.

La propuesta tiene como eje el Centro para la formación permanente y Marcelo (1991) decía: "uno de los retos más importantes que en la actualidad tiene planteada la formación del profesorado se dirige a establecer relaciones claras, permanentes y estables entre desarrollo del profesor y el desarrollo de la escuela"

Es suficiente con estos ejemplos para darnos cuenta de que la cultura, su conocimiento y su incidencia estará en función de los objetivos que se pretendan. Si, en nuestro caso, la preocupación es el desarrollo profesional del docente, **nuestro análisis de la cultura y nuestra incidencia sobre ella ha de enmarcarse en aquellos contextos donde actúa el profesor, buscando mejorarlos a través del proceso entendido como "aquella forma de indagación que se lleva a cabo por todos los participantes, actuando como grupo, en situaciones sociales y en diversos contextos que tiene por objetivo fundamental la mejora de la racionalización de sus propias prácticas, el conocimiento de ellas y de las situaciones y circunstancias dentro de**

las cuales tiene lugar, resultando este proceso formativo para los alumnos, para el grupo y para la comunidad (...) En síntesis, una de las intenciones finales es ir consiguiendo el establecimiento de una cultura de colaboración en los Seminarios / Departamentos y Centro" (Ferrerres, 1992 b: 20-21).

Es por todo ello y vista nuestra postura sintetizada en la última cita, que debemos plantearnos, al menos, cuatro preguntas como final y colofón de nuestra discusión:

- * ¿Qué cultura poseen los docentes de Secundaria?
- * ¿Cómo investigar la cultura de estos colectivos?
- * ¿Qué cultura deberíamos intentar desarrollar en estos docentes?
- * ¿Cómo entendemos que debería desarrollarse?

* **¿Qué cultura poseen los docentes de Secundaria?**

Es evidente que el análisis de Hargreaves (1991) puede darnos mucha luz para describir y comprender la cultura de los profesores. La conceptualización y separación entre contenido y forma de la cultura puede ayudarnos a mejorar tanto nuestros procesos de investigación como las estrategias para mejorar el desarrollo profesional.

Este autor entiende por forma de cultura "los modelos de relación característicos y formas de asociación entre miembros de tales culturas. La forma de la cultura de los profesores **se encuentra en la articulación específica de las relaciones entre profesores y sus colegas** (...) Es a través de las formas de la cultura de los profesores que los contenidos de aquellas culturas se reconocen, se reproducen y se redefinen (pp. 4-5).

Desde esta perspectiva las formas dominantes de la cultura de los profesores son particularmente importantes para explicar la persistencia de contenidos culturales. Es más, entender las formas de la cultura es entender muchos de los límites y posibilidades de cambio en la educación. Como él señala: "asegurar el cambio en el contenido de las culturas específicas y las creencias y prácticas asociadas a ellas, depende mucho de la realización de cambio en la forma de aquellas culturas" (Ibid. p.5).

No nos interesa, en este momento, describir cada una de las formas culturales que él presenta (Hargreaves, 1991, pp.6-21) sólo constatar que el "individualismo fragmentado" y la "balcanización" son las formas propias de los profesores de Secundaria en nuestro ámbito "la gente viene al centro, hace su trabajo y se marcha (...) en el Centro está la gente en función del trabajo (ocupación) (...) a nivel de contacto afectivo, de comunicación hay un déficit" (Entrevista F.B., p.5). "El Centro funciona como parcelas, como reinos de taifas (...) y los Departamentos también" (Entrevista R.A., p.15). "La vida del Centro ... bastante mal, hay demasiadas individualidades" (Entrevista E.Z. p. 10). (Ferrerres, 1992b).

Bastan estas breves citas para darnos cuenta de las formas culturales indicadas.

Nosotros hemos investigado contenidos -como diría Hargreaves- no formas. Las creencias sobre distintos aspectos surgidos de diferentes contextos prácticos como "demandas pragmáticas" (Marrero, 1991: 12), las motivaciones profesionales

(Huberman, 1989). El conocimiento práctico surgido de los trabajos de Elbaz (1983), Zabalza (1987b) y la rejilla elaborada en base a éstos (Ferrerres, Barrios y Vives, 1991).

Sintéticamente podemos señalar cuáles son los rasgos más significativos o "formas dominantes" (Hargreaves, 1991: 5).

*** En el ámbito de las prácticas en el aula**

Todos tienen presente la falta de motivación y de disciplina de los alumnos como elemento condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este problema genera dos preocupaciones fundamentales:

-Por los resultados académicos de sus alumnos.

-La responsabilidad, como elemento profesional para orientar su acción primordial: formar intelectualmente a los alumnos.

Todos sus problemas en el aula radican en aquella falta de interés de los alumnos.

La integración en un equipo como ámbito importante de trabajo y la alta valoración de su utilidad social son elementos significativos de actitud hacia su trabajo en el aula.

*** En el ámbito de las actitudes, expectativas e intereses**

El foco primordial son los alumnos. Son conscientes de su baja consideración social y de su prestigio.

Existe una falta de expectativas hacia el Centro como institución social y hacia departamentos/seminarios como estructuras organizativas importantes para desarrollar tareas de coordinación, formación e investigación o mejora del Centro.

*** En el ámbito profesional y socio-cultural**

El profesional está muy decantado hacia la vertiente intelectual, de eficacia, de conocimientos, de información, ... con una hipertrofia de la orientación analítica frente a la sintética.

La ideología profesional de Secundaria ha sido muy marcada por las prácticas institucionales al dividirla en B.U.P. (formación intelectual) y F.P. (formación profesional). Las creencias y rutinas de unos -preparación para la Universidad- y de los otros -preparación para el trabajo manual- marcan bastante claramente el ámbito profesional.

Respecto a los contextos espaciales y prácticos, podemos entresacar algunos rasgos significativos y concretos referentes a los grupos de Secundaria con los que trabajamos.

Estos profesores entienden la F.P. como el "fracaso a nivel social". El lugar de trabajo del alumno es el aula. El alumno con su experiencia, la actividad del alumno en el aula y básicamente en grupo y el trabajo con material en el aula con los alumnos, estructuran la dinámica de acción en el aula de Humanísticas de 2º de F.P.

El Departamento como estructura organizativa no existe, sino la estructura profesional que como grupo centrado en las tareas (Vid. Handy, 1988) se han creado ellos mismos.

La competencia pedagógica, la formación continua como profesionales a lo largo de toda la vida profesional y su participación en investigaciones, son los tres elementos que creen importantes en su preparación como docentes.

Las prácticas organizativas e institucionales deben estar al servicio de las prácticas didácticas.

El centro es una estructura burocrática.

Ni las normas vigentes sobre contenidos ni, por supuesto, los libros de texto, deben guiar su diseño y desarrollo del currículum.

El sentido de su utilidad social es muy alto, aunque la sociedad no lo perciba así.

Estos son algunos contenidos culturales de grupos singulares de profesionales de Secundaria.

* ¿ Cómo investigar la cultura profesional de los docentes de Secundaria ?

A lo largo de las páginas anteriores puede intuirse nuestra forma de plantear el problema del desarrollo profesional y cómo desde 1986-87 que empezamos a trabajar con grupos de Primaria, Secundaria y Universidad hemos ido afrontando el problema (Ferrerres, 1991a y 1991b).

Como hemos señalado nuestra intencionalidad inmediata y directa no ha sido investigar ni la forma ni los contenidos culturales de los docentes. Sí lo ha sido el profundizar en los procesos de acción de los profesores en los distintos contextos antes señalados, especialmente en el aula y en el Departamento / Seminario, sin olvidarnos del Centro e intentar crear un cambio de relaciones.

Como sistemas de registro, hemos utilizado aquéllos que implicasen una mayor interacción con los profesores, el cuestionario de opinión, cuando necesitábamos información de un grupo amplio de profesionales y en el inicio. Para el registro en las aulas, Departamento / Seminario y Centros, los diarios, sistemas narrativos de gran potencialidad de penetración; las entrevistas semiestructuradas en profundidad, como sistema descriptivo que nos permitía reconocer su ideología, pensamiento y conducta personal y, por último, los registros videográficos con dos funciones: una, como instrumento a través del cual podríamos realizar un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica en el aula. En este caso la potencialidad fue evidente. Otra, como sistema de registro, cuya riqueza no ha quedado demostrada al menos en principio. Entendemos, no obstante, que el congelar los acontecimientos en el tiempo para analizarlo en un momento posterior, puede ser suficientemente interesante como para mantenerlo como sistema de registro.

Creemos que los instrumentos de registro deben ir en función de los **contextos profesionales** (pedagógico, profesional y socio-cultural) y de los **ámbitos de análisis**, entendido como campos conceptuales o expresiones que cada sistema intenta "ver" (Vid. Ferrerres, 1992b, pp. 73 y ss.).

Por último, en la comunicación presentada "La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos" de Ferrerres, Jiménez, Barrios y Vives

(1992) se hace un repaso no sólo a los instrumentos utilizados sino también a la problemática en torno a la determinación de objetivos, así como a una serie de exigencias previas que creemos necesarias tener en cuenta a la hora de diseñar y llevar a cabo una investigación. En este punto sólo las mencionaré, ya que se tratarán más detenidamente en la presentación de dicha comunicación. Así hablamos de a) exigencias con respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad; b) con respecto a la fundamentación teórica de la investigación; c) con respecto a la dinámica relacional de la investigación; y por último d) con respecto a la dimensión ético-social de la investigación.

*** ¿ Qué cultura deberíamos intentar desarrollar en estos docentes ?**

Podríamos contestar que nuestro intento debe ser cambiar los modelos de relación característicos y formas de asociación entre colegas para mejorar los modos de vida y las formas de pensamiento.

El problema que se trata de presentar al contestar a esta pregunta es la forma cultural que deberemos asumir como marco conceptual y contexto socio-cultural en los que desarrollar nuestras estrategias, en nuestro caso, dirigidas al desarrollo profesional de los docentes.

Convenimos, pues, que la forma cultural predominante en nuestros centros es la denominada por Hargreaves (1991: 9 y ss) Balcanización: entendida como tal la cultura compuesta de grupos separados y a veces competitivos, haciendo maniobras para posicionarse y obtener la primacía, aunque los profesores se asocien más estrechamente con sus colegas, lo hacen en grupos específicos más que con la escuela como un todo.

La existencia de tales grupos en los centros refleja y refuerza muy diferentes puntos de vista sobre el aprendizaje, los estilos de enseñanza, disciplina y curriculum. Así lo podríamos reflejar en algunas citas extraídas de profesores de Secundaria de nuestra investigación: "Pero, la práctica educativa, en tanto en cuanto no hay un Proyecto Educativo, un proyecto regulador del Centro ... ¿Qué puede hacerse? ... Son 38 profesores (...) en un instituto pequeño, en el que lógicamente tendría que haber muy buena relación (...) Hay 2 ó 3 grupos muy diferenciados" (Entrevista A.V., p. 17). Hablando de la vida del centro, uno de los dos miembros de un grupo, director del Centro decía: "de responsabilidad que cada profesor tiene en la organización del Centro (...) pasan de ella (...) poca voluntad, pocas ganas de colaborar (...) ya digo de colaborar primero, no de oponerse (...) ya que miran de pinchar, no de mojarse" (Entrevista P.L. p. 32) "... casi por norma se ha de criticar (...) pero no dando alternativas, no proponer recambios" (Entrevista P.L. p. 33); "... existe respecto a los de la parte tecnológica un cierto aire de superioridad, claro, nosotros somos universitarios y ellos no lo son ..." (Entrevista R.A. p. 15, hablando de los dos grupos de profesionales que hay en los Centros de Formación Profesional).

Es decir, que el individualismo fragmentado y la balcanización son las formas presentes en nuestros centros de Secundaria.

Lo que es evidente es que este tipo de culturas no es creada o concebida por los docentes sino existen porque el mismo sistema educativo las crea, como señala Hargreaves (1991) "el curriculum está en el centro de ello. La división del aprendizaje y del curriculum en especialidades que llamamos asignaturas crea no sólo diferentes categorías de conocimiento sino también diferentes comunidades de profesores que las imparten" (p. 12).

Debemos, pues, pensar en una "cultura colaborativa" aspecto que ya tuvimos ocasión de exponer ampliamente pero que aquí sólo señalaremos los trazos más significativos. (Ferrerres, 1992 a).

Es la cultura que desde 1986 empezamos a proyectar a los centros de Primaria y Secundaria de Tarragona, a través de la búsqueda de conexiones interinstitucionales entre nuestra universidad y los centros educativos, en un proceso que tiene su punto de arranque en los trabajos de Huberman y Levinson (1988), su inicio en González (1989: 12) y que se encuentra ahora en un estado de relación constante entre el I.C.E., Centros de Secundaria y el Area de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Tarragona (Ferrerres, 1992 b: 23 y ss.).

En aquella ocasión decíamos que "no nos importa la cantidad de materiales que se puedan elaborar..., **nos importa más la naturaleza de las relaciones que se puedan generar entre los miembros -de la Universidad y de los centros- del grupo**" (Ferrerres, 1992b :30).

Este tipo de cultura presenta muchos problemas y así lo aprecia también Hargreaves (1991) cuando presentadas las tres culturas citadas y analizadas sus limitaciones, conviene en apreciar que, si bien la cultura colaborativa (colaboración extensa y profunda) es a la que debemos tender, sostiene que en los contextos educativos que él conoce no se da aquel tipo de colaboración sino una colaboración limitada. A partir de ella presenta lo que denomina "colegialidad artificial" como la meta más común que deberían seguir las culturas del individualismo fragmentado y balcanización para llegar a la colaborativa.

La limitaciones que él aprecia para llegar a la cultura de la colaboración son también apreciadas por nuestro equipo a lo largo del proceso.

* **El tiempo**, creemos que es la fundamental y así es apreciado por todos los miembros del grupo, incluso lo considerábamos como incentivo para el desarrollo profesional de los docentes (Ferrerres, 1991 b) y en una de nuestras "consideraciones a Administración" decíamos "Todas las propuestas sobre planes de investigación educativa y formación del profesorado explican cómo debería llevarse a cabo el desarrollo profesional. Dicen: 'La formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción' o 'fomentar un trabajo cooperativo' ¿Dónde están las horas para llevar a cabo este proceso? ¿Con una hora a la semana de 'trabajo cooperativo' y 18 horas de clase?" (Ferrerres,, 1992 b: 510).

* **El currículum** que, en nuestro caso, aunque se autoproclama como abierto y flexible deja escasas zonas de autonomía al profesorado.

Los programas cargados de contenido, como advierte Hargreaves (1991: 17), hace que los profesores puedan colaborar muy poco a un desarrollo (3er. nivel de concreción).

He podido comprobar a lo largo de muchos años como responsable de la formación permanente de los docentes de Tarragona cómo su principal preocupación formativa ha sido la de adquirir más y mejores conocimientos sobre la materia o área de su especialidad. Hemos advertido que "no puede haber desarrollo profesional si no hay desarrollo curricular" (Ferrerres, 1992a : 248) que como dice también Hargreaves (1991: 18) "el desarrollo de los profesores debe ser reconectado al desarrollo del currículum, ya que ahí sí que hay algo suficientemente amplio y significativo en lo que colaborar".

Si a ello añadimos que la creación y el mantenimiento de la cultura colaborativa es un proceso lento y por tanto poco atractivo para los administradores que buscan rápidos desarrollos y resultados productivos. Si en este tipo de culturas el desarrollo profesional -sus resultados observables - son difíciles de controlar en el tiempo y recursos y que el proceso crítico que conllevan puede implicar impredecibles consecuencias, debemos pensar que los administradores conscientes del control no suelen ser proclives a facilitarla, provocarla o incentivarla, de ahí que Hargreaves (1991:25) opine que la colegialidad limitada al profesor en tiempo y espacio que obliguen a los profesores a reunirse en tiempos determinados, en espacios particulares para tratar con agendas administrativas decididas en cualquier parte", son el puente, "la ruta" mejor para llegar a una cultura de la colaboración extensa.

Nosotros ya hemos dicho más atrás que no nos importa la cantidad sino el tipo de relaciones, lentas y costosas, pero ricas, profundas, amables, espontáneas, ... que se van creando en el colectivo. No queremos una colegialidad artificial que reconstituye las relaciones de los profesores a la propia imagen de los administradores "regulando y reconstruyendo la vida de los profesores, en función de la puesta en marcha de planes y propósitos de la administración, en vez de crear el imprescindible desarrollo de los profesores", como señala Hargreaves (1991: 25), porque creemos que somos todos los docentes -los universitarios tienen mucho que aportar en este proceso- los que debemos reconstruir las relaciones interpersonales dentro de nuestra comunidad y de los grupos de trabajo en los que estamos implicados, y eso lo podemos hacer a partir de la "razón comunicativa o razón dialógica" (Habermas en palabras de Muguerza, 1990: 30) ... este proceso es natural, no puede ser forzado.

* ¿ Cómo entendemos que debería desarrollarse ?

Ha llegado el momento de hacer nuestra propuesta y recordar, primeramente, algunas afirmaciones o consideraciones que hemos realizado a lo largo de este trabajo, para sustentar las estrategias que presentamos.

Inicialmente entendimos por cultura el conjunto de significados y comportamientos compartidos, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural. Advertimos que el ámbito de nuestro trabajo lo ubicábamos en un espacio y en un tiempo también determinado.

Al distinguir a través de la propuesta de Hargreaves (1991) entre forma y contenido, nos indicaba que **es a través de las formas de la cultura de los profesores que los contenidos de aquellas culturas se reconocen, se reproducen y se redefinen** y decíamos que en el proceso de desarrollo profesional que llevamos a cabo intentábamos analizar las formas de pensamiento y los modos de vida al crear con los grupos un tipo de relación en distintos contextos espaciales y prácticos.

Son los usos prácticos (entendidos como reflejo de las formas de pensamiento, los modos de vida y los tipos de relación) los que debemos reconstruir para configurar una forma de cultura que en el apartado anterior hemos caracterizado como de colaborativa.

Por último, al caracterizar profesión y profesionalización hemos apreciado que debemos facilitar y buscar una cultura en la que el docente recupere o asuma competencias profesionales respecto de la propia práctica que ahora no tienen. Esa acción y esa práctica que hemos abierto más allá del aula. En cualquier caso, el conocimiento de la cultura profesional de los docentes tiene interés para nosotros en tanto en cuanto a través de ella puedan generarse estrategias de desarrollo profesional que consoliden un tipo de cultura ya existente o generen otra/s que sirvan para promover actitudes positivas hacia la renovación, el cambio, la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica.

Ya hace tiempo que optamos por una cultura que como señalaba Escudero (1990: 199) "representa una manera de pensar cuyas coordenadas teóricas y programáticas vendrían a ser las propias de la denominada teoría crítica en educación".

Pues bien, ¿qué estrategias de desarrollo profesional debemos llevar a cabo para, de forma natural, ir consiguiendo esa cultura de la colaboración que buscamos?

A.- La formación centrada en la escuela o el desarrollo profesional basado en el centro.

Es evidente que a partir de los años ochenta ha adquirido un gran protagonismo el centro educativo. Villar (1990) señala que "La escuela es el polo sobre el que gira la política del perfeccionamiento docente..." (p. 394). Cualquier autor de los conocidos habla de la práctica como elemento fundamental de desarrollo (Zeichner y Gore, 1990; Elliot, 1990; Tom y Valli, 1990; Neave, 1991; Plomp y otros, 1992; etc.)

En estos momentos podríamos decir que no hay ningún profesional preocupado por este campo que no haya escrito algo sobre ello o lleve a cabo investigaciones o

proyectos de desarrollo profesional cuyo eje sea el centro. Hasta la Administración lo ha asumido "retóricamente" como la principal estrategia de formación permanente.

Es evidente que las bases están preparadas y existe fundamentación y experiencias suficientes para que ello ocurra.

Cuando se plantea esta propuesta surge "la mejora de la escuela" "la mejora del centro educativo" o "la calidad de la enseñanza" por una parte y, por otra, la organización del sistema educativo y en especial la organización de los Centros; incluso se dice que "el crecimiento profesional es inherente al desarrollo de la institución, al desbloqueo de las condiciones que entorpecen el desarrollo de todos los que conviven con ella" (Gimeno, 1990a: 19).

Villar (1990: 394 y ss.) distingue entre Desarrollo Organizativo (D O) , refiriéndose al desarrollo docente y al desarrollo escolar aunque "se habla, paralelamente" y que implica "la autorrenovación o la institucionalización de una gran capacidad para resolver un problema en la escuela o en el distrito". A partir del D O surgió el "School Based Review" (S. B. R.) que tuvo por finalidad la revisión de la totalidad de la escuela por medio de la implicación de todo el claustro "para conseguir planes o proyectos que sirvieran para la mejora del centro" (Ibid: 395).

Escudero (1990) basa su discurso en el reconocimiento del Desarrollo Organizativo como estrategia con sus presupuestos y un nuevo paradigma de desarrollo colaborativo, que está emergiendo y que él construye y toma postura.

La única posibilidad de llevar a cabo la mejora de la calidad de la enseñanza implica para Pérez (1990) tener en cuenta "dos pilares fundamentales: la organización del sistema educativo con especial atención a la configuración de los centros y el desarrollo profesional docente" (p. 1).

Deseando sintetizar esta propuesta podríamos señalar las siguientes características que deben de constituirse como principios:

- 1.- Sus bases teóricas estarían en el paradigma socio-crítico en educación.
- 2.- La consideración de los docentes como profesionales autónomos de su práctica docente; como comunidad de profesionales reflexivos y críticos.
- 3.- La consideración de la formación como un medio para la mejora, reprofesionalización y desarrollo profesional de los profesores.
- 4.- No puede haber desarrollo profesional sino hay desarrollo curricular, o sea, el curriculum entendido como base del desarrollo, "como un proceso de investigación en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención" (Pérez, 1990a: 21).
- 5.- La investigación-acción como estrategia colectiva que incluiría la enseñanza, desarrollo del curriculum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional (Elliott, 1989 citado por Pérez, 1990a: 23).
- 6.- **Todo el Centro como contexto donde aglutinar investigación, innovación y desarrollo profesional a través de una cultura donde prevalezcan los valores de solidaridad, coordinación, discusión libre de trabas; reflexión**

y crítica, de trabajo compartido entre investigadores internos y externos, asesores, directores, formadores, ...

A partir de esta síntesis y teniendo en cuenta que va a ser/ debe ser la estrategia fundamental de desarrollo profesional, deberíamos señalar algunos elementos fundamentales para su desarrollo en los centros educativos.

* Fases indicativas

Tomando como referencia algunos trabajos antes citados y teniendo presente que esta alternativa debe implicar a todo el Centro las fases podrían ser las siguientes:

a.- **Creación de una relación inicial con el centro** a través de los acuerdos interinstitucionales ya señalados en otro momento (Ferrerres, 1991a).

Esta fase exigirá un amplio proceso de consenso, definición de la oferta, estipulación de funciones o tareas claras pero que no lleguen a constreñir la dinamicidad interna del proceso.

El I.C.E. en nuestro caso y los C.E.P. o M.E.C. en otros, tendrán un papel importante para facilitar los medios y recursos necesarios.

La creación de un equipo coordinador interno y externo son dos elementos tenidos en cuenta por la mayoría de experiencias. La información y el beneplácito de Inspección y Delegación Territorial es necesaria.

b.- **El diagnóstico de la situación.** Debe participar todo el Centro para generar un proceso de reflexión que lleve a la identificación de los aspectos del centro que funcionan aceptablemente y, posteriormente, cuáles serían objeto de atención con propósito de mejora. A partir de ellos se iniciará un proceso de clarificación y categorización de necesidades.

c.- **Análisis y formulación de problemas.** El centro, a través de un proceso de diálogo y negociación que debería ser intenso, señalará los posibles ámbitos preferentes de mejora. Es una fase en la que el grupo universitario puede aportar y presentar teorías, problemas, posibilidades de tratamiento, etc. que enriquezcan y mejoren la clarificación y formulación del problema.

d.- **Búsqueda de soluciones y preparación para la elaboración de un Plan de Acción.** Esta fase suele ser compleja y larga. El centro deberá buscar soluciones desde la propuesta de recursos materiales, participación más amplia de algunos miembros, flexibilización de horarios y tiempos para llevar a cabo el Plan de Acción, etc.

- e.- **Elaboración del Plan de Acción.** Después de alguna experiencia y conocidos los problemas y dificultades de otras, es conveniente que sea el centro el que elabore el diseño inicial que completará, posteriormente, todo el grupo.
- f.- **Preparación de la puesta en práctica del Plan.** Uno de los problemas más corrientes puede ser la precipitación por ponerlo en marcha. Deberá insistirse con claridad en la naturaleza colaborativa de la puesta en práctica y del desarrollo del plan para que de forma paulatina y progresiva se vayan asimilando los contenidos del cambio, observación de prácticas con arreglo al plan propuesto, tiempos reales de las actividades que se van desarrollando y sus ajustes, etc.
- g.- **Desarrollo del Plan de Acción.** En esta fase hay que matizar los compromisos que conlleva un proceso, generalmente largo, de acción cooperativa creando, a partir de aquí, las condiciones para llevarlo a cabo estructurando los contextos y procedimientos implicados en el proceso.
- h.- **La evaluación.** Ha de consistir en un proceso que ponga en marcha estrategias rigurosas de reflexión y de valoración sobre actividades en desarrollo. Ha de convertirse "no solamente en la pretensión de etiquetar un programa como bueno/malo, ni siquiera la de facilitar la toma racional de decisiones sobre otros programas o su continuidad y mejora del evaluado sino que se convierte en un instrumento de la formulación teórica, en un proceso dialéctico permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica" (Santos, 1988: 22).

* Algunos problemas

Esta propuesta que creemos es la que más potencialidad tiene y debe tener, presenta hoy algunos problemas que hemos detectado surgidos de las últimas investigaciones que hemos llevado a cabo y de la experiencia en nuestro contexto (González, 1989; Benedito, 1991; Ferreres, 1991a y 1991b).

Entendemos que la formación centrada en la escuela debe implicar a todo el centro y esta es una condición fundamental para que se denomine así.

En estos momentos la implicación de centros completos presenta muchas dificultades y, a parte de algunas experiencias que siguen funcionando con normalidad (Murcia y Granada p.e.) todas tiene grandes o pequeños problemas. De los más de doscientos proyectos que se llevan a cabo bajo los auspicios de la Subdirección Gral. de Formación del Profesorado a través de los Planes Provinciales en poquísimo está implicado todo el Centro y, en estos casos, con problemas de coordinación y abandonos.

La crisis de la dirección sufrida y detectada por las investigaciones antedichas y por el Consejo Escolar de Estado (1990) es uno de los elementos condicionantes del proceso.

Por otra parte, la falta de autonomía real de los centros públicos de E.G.B. debido a las prácticas institucionales que los constriñen, implica que deba existir un decidido empeño de todo el Claustro para que pueda llevarse a cabo. El caso de Secundaria, el clima existente debido al malestar creado a partir de la última huelga, la citada crisis de los directivos y la Reforma, hacen que las dificultades sean importantes.

B.- El desarrollo profesional cooperativo.

Muchas de las experiencias conocidas como el IT - INSET Galicia (1991) y otras presentadas en las diversas reuniones sobre Desarrollo Profesional (Murcia, Granada y Tenerife) no responden a la anterior alternativa, muy discutida en estas reuniones. Se entiende que para que exista desarrollo profesional basado en el centro debe estar implicado todo él en su conjunto y la totalidad de profesores salvo algunos de ellos, por circunstancias ajenas al proyecto.

En el caso del IT - INSET se dice: "descansa, fundamentalmente, en la configuración de equipos pedagógicos, integrados por un tutor universitario, ..." (Ibid: 48). Se dice también "mediante el trabajo cooperativo de la Universidad y los centros de enseñanza no universitaria" (Ibid: 48).

Por tanto, entenderemos por Desarrollo Profesional Cooperativo "un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional." (Glatthorn, 1987: 31)

"Cooperación implica **obrar conjuntamente** con otro u otros para un fin. Colaboración es ayudar o trabajar con otro u otros en la misma tarea"(R.A.E.) Por tanto tomaremos la palabra cooperación del mismo modo que la entienden y utilizan Montero, Réquejo, Vez y Zabalza, 1991 y Marcelo, 1991 y en la línea de Oja y Smulyan, 1989, cuando señalan que "los participantes trabajan juntos en todas las fases de un proyecto que provee beneficios mutuos (...) establecen metas comunes y mutuamente planean el diseño de la investigación, ... y la aplicación permite la conexión de teorías y práctica a través de un proyecto y provee a ambos, profesores e investigadores de la oportunidad para la reflexión (...) dentro de realidades situacionales." (p. 11)

Aun en el bien entendido que el desarrollo profesional es inherente al desarrollo de la institución, es un primer paso para que, fundamentalmente, desde Departamentos, Seminarios o Equipos docentes vaya generándose un proceso de reflexión y cooperación cuyo marco contextual sea el Centro y, a partir de ahí, vayan tomando conciencia del desarrollo otros equipos de la institución.

Aunque no implique a la institución, es un medio para llegar a conseguir una meta que no es otra que la cultura de la colaboración y la reflexión sobre la práctica en nuestros centros educativos.

Las bases no se sustentarán en el Desarrollo Organizativo citado anteriormente sino, más bien, en el desarrollo personal y profesional, pero es un modelo de formación

del profesorado centrado en la escuela, que tiene como foco el contexto habitual de trabajo de los profesores: el aula y el Departamento/Seminario, de una institución, como ámbitos de las prácticas didácticas. Los otros presupuestos coincidirían con la alternativa anterior.

* Fases indicativas.

Las experiencias que desde 1986 han llevado a cabo miembros del Área de Didáctica y Organización Escolar (Vid. González, 1989) han ido confirmando y estructurando una serie de etapas que si bien no difieren radicalmente de las anteriores descritas, tienen sus características peculiares.

a.- **Creación de una relación inicial con el grupo del Centro.** Tomada la iniciativa por parte del grupo del centro o del grupo de la Facultad, ambos plantean sus intereses y necesidades, llegando a una serie de acuerdos que van a guiar el trabajo del grupo.

Posteriormente ha de darse cuenta de ello a las autoridades pertinentes. Dependiendo de la autonomía del equipo directivo, en unos casos su conocimiento ya sería suficiente, en otros es necesario hablar con otras instancias (Inspección y Delegación, básicamente). Será cualquiera de ellas a través de la Dirección quien informe al Consejo Escolar.

b.- **Diagnóstico de la situación.** En algún caso y aunque la participación sea de un grupo del centro más o menos amplio, la presentación se ha hecho al Claustro, a veces con la participación del inspector de zona. Nos tememos que la participación en la presentación de alguna persona que represente a la Administración, cree algún problema en estos momentos.

En la mayoría de los casos el diagnóstico inicial se ha realizado de toda la institución y, posteriormente, y si cabe con mayor profundidad, de contextos espaciales y prácticos en los que estaban implicados los miembros del grupo. (características físicas de sus aulas, de alumnos, materiales utilizados, etc.)

c.- **Análisis y formulación de problemas.** El proceso de diálogo y negociación lleva a presentar dos bloques de metas diferentes en los grupos del Centro y de la Facultad: **unas metas comunes** del grupo cuyo objetivo primordial es el desarrollo profesional y personal de los profesores y, **unas metas específicas** y claras para cada uno de los grupos, consistentes en intereses y/o necesidades particulares de cada uno de los grupos.

d.- **Búsqueda de soluciones y preparación del Plan de Acción.** Esta fase implica un proceso organizativo y de búsqueda de recursos materiales, formales y humanos. Suelen diseñarse grandes líneas de trabajo y objetivos como soluciones posibles a problemas planteados, que servirán de guía y se irán reestructurando a lo largo del desarrollo del trabajo.

e.- **Elaboración del Plan definitivo de acción.** En él deben de precisarse detalles que en la preparación no se han tenido en cuenta o que la agencia intermedia

(generalmente el I.C.E.) ha sugerido al grupo. Si bien ya se ha planteado en el inicio se insiste y matiza en los elementos de colaboración y en las responsabilidades comunes y grupales que se asumen en el plan de trabajo, las técnicas de recogida de información y las fases de reflexión.

Es en este momento cuando se muestran las características del proyecto. Participan todos los miembros, incluídos aquellos alumnos de 2º y/o 3er. Ciclo de la Facultad

- f.- **Preparación de la puesta en práctica.** Si bien la puesta en marcha suele ser a mediados de octubre, la preparación debe comenzar mucho antes: la selección de los alumnos participantes, su distribución en equipos, su formación y entrenamiento en las tareas que van a llevar a cabo, la preparación de documentación necesaria (instrumentos de recogida de información, cámara/s de vídeo, documentación bibliográfica sobre temas referentes a problemas planteados, etc.), las reuniones con los coordinadores de alumnos que deben elaborar horarios, distribuir documentos, etc, etc.

- g.- **Desarrollo del Plan de Acción.** Con horarios definitivos en septiembre ya pueden ultimarse los detalles de reuniones, entrevistas, trabajo con los alumnos de la Facultad, comienzo de diagnóstico inicial, etc.

- h.- **La evaluación.** Fase complicada tanto si implica al Centro como a un Departamento/Seminario.

Generalmente al implicar continuidad el proceso se discute en junio-julio y se alarga a septiembre cuando debe plantearse la elaboración del Plan de Acción siguiente.

Suelen llevar mucho tiempo de reuniones y dan pistas claras de las deficiencias comunes y de los grupos.

Creo que es una fase fundamental que debe llevarse a cabo con los grupos por separado y conjuntamente, ya que así ofrece mayor riqueza y poder de penetración en los procesos de desarrollo.

* Algunos problemas.

Destacamos aquí la falta de **tiempo** como uno de los fundamentales. Es lo que crea mayores problemas al desarrollo del plan que ya hemos señalado anteriormente.

* Algunos elementos importantes a tener en cuenta.

Hemos constatado la importancia de la Dirección en los centros de E.G.B. y Secundaria en cuanto a la implicación mayor o menor en el proceso, no obstante su incidencia es más bien de facilitación de recursos materiales, formales y humanos y no tanto en la creación de un clima incentivador o de cohesión en el grupo del centro aunque si que puede facilitar relaciones positivas hacia los miembros del grupo de la Facultad por parte de los miembros del Centro que no participan del Plan. Quizás les preocupa demasiado los aspectos de reestructuración de contextos en tanto en cuanto

puedan distorsionar demasiado las prácticas organizativas habituales e incidir en otras personas o grupos no implicados en el proceso de mejora; parece ser debido, fundamentalmente, a la falta de autonomía real muy condicionada por otras instancias o estructuras indirectamente implicadas en el centro (Consejo Escolar, Asociaciones de Padres e Inspección, básicamente).

En los centros de Secundaria, al contar con mayor autonomía y por tanto con menos incidencia que las anteriores instancias o estructuras, la labor del director o del equipo directivo es de menor implicación en el proceso. Conocido, asumido y apoyado el proyecto facilitará los recursos necesarios y apoyará moralmente al grupo. Creemos que, en este caso, se deben buscar estrategias de mayor implicación para conseguir un clima de desarrollo profesional que el director o el equipo directivo transmita al centro y que pueda ser el que facilite la creación de otros grupos o la implicación abierta de otras instancias.

Los jefes de Departamento/Seminario, creemos que son importantes, para el desarrollo, sobre todo si han sabido ejercer y ejercen un liderazgo democrático y manifiestan haberse implicado totalmente. Creemos que su liderazgo es más importante que el que puede surgir de algún miembro del grupo de la Facultad pues implica una cohesión en el grupo que sería difícilmente alcanzable con este otro liderazgo.

Las dos alternativas propuestas, hasta ahora, como posibles desde la institución donde estamos ahora necesitan de lo que viene denominándose, en general, como "agente de apoyo interno en los centros" y que recibe otros nombres como "mentor" surgido inicialmente "para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito desde roles estudiantiles a responsabilidades docentes".

En estas dos alternativas, sobre todo en la primera, en todas las experiencias conocidas de nuestro entorno y de otras menos próximas, se está formando esta figura como uno de los elementos importantes en el desarrollo profesional basado en el centro. Se entendería, de modo general, como aquel profesor que realiza en el centro, del cual forma parte, tareas de carácter extraordinario relacionadas con el desarrollo escolar.

Esta figura nace entre dos perspectivas y un problema: la primera se enmarcaría dentro del trabajo de liderazgo en la institución escolar donde trabaja, la otra desde la facilitación en el sentido de involucrarse y prestar apoyo al centro y a los grupos de desarrollo profesional que llevan a cabo sus compañeros a la demanda de estos, del problema del aislamiento en que viven los centros y de la constante atención que merece el centro en un proceso de desarrollo y la incapacidad de que esta atención pueda ser facilitada por los agentes externos.

No voy a describir ni discutir sus funciones, características, papeles o estatus que debe tener, viéndolo como un elemento fundamental me preocupa el nacimiento de "otra figura" (experto, mentor, formador, asesor, rôle d'antenne, ...) que pueda: por una parte, desorientar la concepción del profesional (de todos los profesionales) que tienen la capacidad de desarrollarse conjuntamente con todos los recursos, medios, facilitadores, ... pero en su grupo, llegando a crear auténticas comunidades críticas; por otra, el institucionalizar una figura que, asumida por la Administración -por los medios más

sutiles- la convierta en otro elemento más del "aparato". Si el centro, al realizar el diagnóstico de la situación y el análisis y formulación de problemas en la preparación del Plan de Acción cree interesante proponer a uno de sus miembros como compañero que ayudará a otros cuando se le solicite o como asesor o especialista curricular que actúa en calidad de consultor o facilitador, será porque así lo desean los involucrados en el proceso.

Los trabajos de Marcelo (1990 y 1991) y el de Portela (1991) plantean la problemática desde el punto de vista del contexto español con diferentes perspectivas. La nuestra ha quedado expuesta.

Por último, entenderemos que, para crear aquella cultura profesional de la colaboración que deseamos, es necesario, desde nuestra perspectiva, generar procesos de desarrollo profesional (los propuestos u otros) que lleven a cabo grupos de docentes en los distintos contextos espacio-temporales y prácticos, teniendo como intencionalidad primordial la búsqueda de un proceso de mejora de las relaciones personales entre ellas y de la educación de sus alumnos, a través de cambios positivos en las formas de pensamiento y los modos de vida y la creación de actitudes guiadas por valores de solidaridad, coordinación, discusión libre de trabas, reflexión y crítica sobre las prácticas.

"Intentos de cambios educacional se encontrarán con pocos éxitos a no ser que concuerden con los propósitos de los profesores, a no ser que reconozcan la persona que el profesor es y a no ser que se ajusten al lento ritmo del crecimiento humano que tiene lugar en la vida individual y colectiva de los profesores" (Hargreaves, 1991: 27).

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANTUNEZ, S.(1992): La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado de los centros públicos. Acceso T.U. Universidad de Barcelona. 21 págs. (Polic.).

BENEDITO, V.(1991): Formación del permanente del profesorado universitario: Reflexiones y perspectivas. III Jornadas . Didáctica Universitaria. ICE Universidad de Las Palmas. 66 págs. (Polic.).

BENEDITO, V. (Coord.): El professorat de Primària i Secundària a Catalunya: Necessitats i perspectives en la seva Formació Permanent. Divisió de CC. EE. I.C.E. Universitat de Barcelona.

BOWERS, C.A. and FLINDERS, D. (1990): Responsive Teaching. Teachers College Press. New York.

DARLING-HAMMOND, L.(1990): " **Teachers and Teaching: Sings of a Changing Profession**" HOUSTON,R. (Edit.): Handbook of Research on Teacher Education. Macmillan. New York. Tomo D. pp. 77-92.

ELLIOT, J. (1990): La investigación - acción en educación. Morata. Madrid.

- ESCUADERO, J. M. (1990): " **El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración**". C.I.O.E. Actas I. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar. Universidades Catalanas. Barcelona. pp. 189 - 221.
- ESCUADERO, J. M. (1991): Desarrollo y mejora del Centro Educativo: Una perspectiva para el pensamiento y la acción educativa. III Reunión sobre Desarrollo Profesional Basado en la Escuela. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- FERNANDEZ, M. (1988): La profesionalización docente. Escuela Española. Madrid.
- FERRERES, V. (1985): Proyecto Docente. Acceso Titularidad. Universidad de Barcelona. Tarragona.
- FERRERES, V. (1991a): Conexiones Universidad-Centros: Acuerdos interinstitucionales y transmisión de conocimientos. II Reunión Desarrollo Profesional Basado en la Escuela. Granada. 20 págs. (Polic.).
- FERRERES, V. (1991b): Incentivos en el desarrollo profesional del docente universitario. III Jornadas. Didáctica Universitaria. I.C.E. Universidad de Las Palmas. 25 págs. (Polic.).
- FERRERES, V. (1991c): Modelos de desarrollo profesional y autonomía. III Jornadas. Didáctica Universitaria. I.C.E. Universidad de Las Palmas. 21 págs. (Polic.).
- FERRERES, V. (1992a): Proyecto Docente: Acceso a Cátedra. Universidad de Barcelona. Tarragona.
- FERRERES, V. (1992b): El Desarrollo Cooperativo en Secundaria. Estudio de Caso y propuesta de estrategias. Investigación. Acceso a Cátedra. Universidad de Barcelona . Tarragona.
- FERRERES, V.; JIMENEZ, B.; BARRIOS, CH. Y VIVES, M. (1992). "La problemática del diseño en la investigación cualitativa en centros educativos". **II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Fac. Filosofía y Ciencias de Educación Univ. de Sevilla. Sevilla. (12 págs.).
- GIMENO, J. (1989a): " **Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica**". en Investigación en la Escuela. Nº7. Grupo de Investigación. Sevilla. pp. 3 - 21.
- GIMENO, J. (1990a): Conciencia y acción sobre la práctica sobre la liberación profesional de los profesores. Jornadas sobre F.P. en P. en la C.E.E. Barcelona. 39 Págs. (policop.)
- GIMENO, J. (1990b): "Presentación" en POPKEWITZ, T.: Formación del Profesorado: Tradición. Teoría y Práctica. Servicio de Publicaciones. Universidad de Valencia. Págs. IX-XVI.
- GONZALEZ, A.P. (1989): La investigación participativa en la acción e innovación didácticas. Investigación acceso Cátedra. Universidad de Barcelona. Tarragona.
- GONZALEZ, A.P. (1992): Interculturalismo y Universidad: Retórica y realidad en la preparación de docentes multiculturales. Ponencia. X Congreso Nal. de Pedagogía. Sección VI. Salamanca. 22 Págs. (Polic.).

- GUINSBURG, M.P. and GLIFT, R.T. (1990): "**The hidden curriculum of Preservice Teacher Education**" en HOUSTON, R. (Edit.): Handbook of Research on Teacher Education. MacMillan. New York. Tomo E. Págs 450-465.
- HANDY, C. (1988): "**School Cultures and Effectiveness**" en GLATTER, R. y otros: Understanding School Management. Open U.P. Milton Keynes. Philadelphia. Pág. 107-116.
- HARGREAVES, A. (1991): "**Cultures of Teaching**" in GOODSON, I. and BALL, S. (Edit.): Teachers' Lives. New York. Routledge. 32 Págs. (Policopiado).
- HOEVEL, E.A. y WEAVER, Th. (1985): Antropología y experiencia humana. Omega. 5ª Ed. Barcelona.
- HUBERMAN, M. (1989): La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Delachaux et Niestlé. Paris.
- HUBERMAN, M. (1992): "**De la recherche à la pratique: Comment atteindre des retombées 'fortes'?**" en Revue Française de Pedagogie. Nº 98. Págs. 69-82.
- HUBERMAN, M. y LEVINSON, N. (1988): "**Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre Universidades y Escuelas**" en Revista Educación. Nº 286. Publicaciones M.E.C. Madrid. Pág. 61-96.
- HUBERMAN, M. y GATHER THURLER, M. (1991): De la recherche à la pratique. Eléments de base. Peter Lang. Berne.
- KAHN, J.S. (1975): El concepto de cultura: Textos fundamentales. Anagrama. Barcelona.
- KENNEDY, M.M. (1990): "**Choosing a Goal for Professional Education**" in HOUSTON, R. (Edit.): Handbook of Research on Teacher Education. McMillan. New York, Tomo I. Págs. 813-825.
- LAWN, M. y OZGA, J. (1988): "**¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores**". Revista Educación. Nº 285. Publicaciones M.E.C. Madrid. Pág. 191-215.
- LYONS, N. (1990): "**Dilemas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development**" in Harvard Educational Review. Vol. 60, nº 2, Pág. 159-180.
- MARCELO, C. (1991): Desarrollo Profesional Cooperativo: Algunas sugerencias. II Reunión sobre D.P.C. en la E. Granada. 8 págs. Policopiado.
- MARCELO, C. y SANCHEZ, M.R. (1990): El profesor mentor: Una nueva figura para el desarrollo organizativo. I C.I.O.E. Barcelona. 13 págs. (policopiado).
- MARRERO, J. (1991): "**Las teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza**". II Congreso Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional. Grupo G.I.D. Sevilla. 31 Págs. (Policopiado).
- MONTANDON, C. (1987). Les incertitudes de la culture scolaire. Discours polarisés, discours utopiques. S.R.S. Genève. 27 págs. (policopiado).

- MONTERO, L. y otros (1991): **"IT-INSET Galicia: Una experiencia de formación centrada en la escuela"**. VARIOS: El centro Educativo: Nuevas perspectivas. G.I.D. Sevilla. Págs. 47-56.
- MUGUERZA, J. (1990): Desde la perplejidad. F.C.E. Madrid.
- NEAVE, G. (1991): Document de base pour la Conférence: "La profession de l'enseignement en Europe". C.E. Noordwijkerhout. 53 págs. (policopiado).
- OJA, S.N. and SMULYAN, L. (1989): Colaborative Action Research: A Developmental Approach. The Falmer Press. Philadelphia.
- PEREZ, A. (1990): Calidad de la Enseñanza y Desarrollo Profesional. Universidad de Málaga. 27 págs. (policopiado).
- PEREZ, A. (1991): **"Cultura escolar y aprendizaje relevante"** en Educación y Sociedad. Nº8. Madrid. Págs. 59-72.
- PEREZ, A. y GIMENO, J. (1988): **"Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios de planificación al conocimiento práctico"**. Infancia y Aprendizaje. Nº 42. Madrid. Págs. 67-73.
- PLOMP, T.; PIETERS, J. y FETERIS, A. (Ed.) (1992): European Conference on Educational Research. Summaries. (3 Vols.). University of Twente. Department of Education. Enschede.
- POPKEWITZ, T. (1988): **"Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales"** en Revista Educación. Nº285. Publicaciones M.E.C. Madrid. Pág. 125-149.
- PORTELA, A. (1991): **"El agente de apoyo interno en los centros: El problema de ampliar el rol del profesor"** en El Centro Educativo: G.I.D. Actas. La Rabida. Sevilla. Págs. 73-84.
- RIVAS, J.I. (1990): El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- SANTOS, M.A. (1988): **"La evaluación cualitativa de los planes y centros de perfeccionamiento del profesorado"**. Investigación en la Escuela. Nº 6. Grupo de Investigación. Sevilla. Pág. 21-39.
- TENORTH, H.E. (1988): **"Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico de la enseñanza y sus organizaciones"**. Revista de Educación. Nº 285. Publicaciones M.E.C. Madrid. Pág. 77-92.
- TYLER, W. (1991): Organización Escolar. Una perspectiva sociológica. Morata. Madrid.
- VILLAR, L.M. (1990): El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional. Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- VILLAR, L.M. (1991): El formador de maestros ante la educación multicultural. Congreso Internacional de Educación Multicultural. Ceuta. 29 págs. (policopiado).
- ZABALZA, M.A. (1987a): Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de la enseñanza. Investigación Acceso a Cátedra. Universidad de Santiago de Compostela.

ZABALZA, M.A. (1987b): Proyecto docente e investigador. Acceso a Cátedra. Universidad de Santiago de Compostela.

ZABALZA, M.A. (1987c): "**Lo Práctico, el Práctico y las Prácticas en la definición de la Enseñanza y del trabajo Profesional de los Profesores**". Symposium sobre Prácticas Escolares. Tórculo. Santiago de Compostela. Págs. 153-199.