

J. Contreras

**La autonomía
del profesorado**



CUARTA EDICIÓN



Morata

José CONTRERAS DOMINGO

La autonomía del profesorado

Cuarta edición



© JOSÉ CONTRERAS DOMINGO

Primera edición: 1997
Segunda edición: 1999 (reimpresión)
Tercera edición: 2001 (reimpresión)
Cuarta edición: 2011 (reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2011)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-84-7112-417-3
Depósito Legal: M-29530-2011

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)
Ilustración de la cubierta: *Antiguos premios escolares.*

solo
se a
ar o

*A Remei.
Y a nuestro hijo, Pau,
con quien hemos aprendido que
la autonomía nace del entendimiento,
del apoyo y de la seguridad afectiva.*

Contenido

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: El profesionalismo en la enseñanza	15
CAPÍTULO PRIMERO: La autonomía perdida: la proletarización del profesorado	17
1. El debate sobre la proletarización del profesorado, 18.—2. Profesionalismo y proletarización, 23.—3. La proletarización en nuestro contexto reciente, 28.—4. Control ideológico y control técnico en la enseñanza, 32.	
CAPÍTULO II: La retórica del profesionalismo y sus ambigüedades	34
1. Imágenes y rasgos, 35.—2. El profesionalismo como ideología, 38.—3. El control sobre el conocimiento y las profesiones de la enseñanza, 40.—4. Las trampas del profesionalismo, 43.—5. La autonomía en el profesionalismo, 45.	
CAPÍTULO III: Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes	48
1. La profesionalidad docente y las cualidades del oficio educativo, 48.—2. La obligación moral, 52.—3. El compromiso con la comunidad, 54.—4. La competencia profesional, 57.	
SEGUNDA PARTE: Modelos de profesorado: en busca de la autonomía profesional del docente	61
CAPÍTULO IV: La autonomía ilusoria: el enseñante como profesional técnico	63
1. La práctica profesional de la enseñanza desde la racionalidad técnica, 64.—2. Dominio técnico y dependencia profesional, 67.—3. La irreducibilidad técnica de la enseñanza, 69.—4. La autonomía ilusoria: la incapacidad política, 72.	

CAPÍTULO V: El docente como profesional reflexivo	76
1. Schön y los profesionales reflexivos, 77.—2. Stenhouse y el profesor como investigador, 83.—3. El fundamento aristotélico: la racionalidad práctica, 89.—4. La autonomía de los juicios profesionales y la responsabilidad social, 94.	
CAPÍTULO VI: Contradicciones y contrariedades: del profesional reflexivo al intelectual crítico	98
1. El confusionismo de lo reflexivo, 99.—2. La crítica a la concepción reflexiva de Schön, 102.—3. Los límites del profesor como artista reflexivo, 105.—4. La socialización del profesorado y la limitación de la reflexión, 110.—5. La crítica teórica como superadora de las limitaciones de la reflexión, 115.—6. Giroux y el profesor como intelectual crítico, 117.—7. La reflexión crítica, 121.—8. El fundamento habermasiano de la reflexión crítica, 126.—9. Las contrariedades de la crítica, 130.—10. ¿Autonomía o emancipación?, 138.	
TERCERA PARTE: La autonomía y su contexto	143
CAPÍTULO VII: Las claves de la autonomía profesional del profesorado ...	145
1. La autonomía como reivindicación laboral y exigencia educativa, 147.—2. La autonomía como cualidad de la relación profesional, 149.—3. La autonomía como distancia crítica, 153.—4. La autonomía como conciencia de la parcialidad y de uno mismo, 157.—5. Competencias profesionales y debate social, 161.	
CAPÍTULO VIII: Las nuevas políticas educativas y la autonomía profesional del profesorado	174
1. La autonomía necesaria: diagnóstico de un cambio de perspectiva sobre el profesorado, 175.—2. La descentralización administrativa de las reformas, 181.—3. El caso español, 185.—4. ¿Qué hay detrás? Los cambios ideológicos de fondo, 190.—5. La autonomía aparente, 199.—6. Autonomía no es desintegración social, 205.	
BIBLIOGRAFÍA	213
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	229

Introducción

La autonomía del profesorado, junto a la propia idea de su profesionalidad, es un tema recurrente en los últimos tiempos en los discursos pedagógicos. Pero su profusión se está dando sobre todo al modo de los eslóganes, de manera que, como éstos, son términos que quedan desgastados y vacíos de significado tras tanto uso. O mejor dicho, precisamente porque son eslóganes se utilizan abundantemente para provocar una atracción emocional, sin aclarar nunca el significado que se les quiere atribuir. Funcionan así como palabras con aura, que evocan ideas que parecen positivas y alrededor de las cuales se pretende crear consenso e identificación. Pero es probable que parte del éxito de los eslóganes en general, como del de la autonomía del profesorado en particular, estribe en que en realidad esconden diferentes pretensiones y significados, en que distintas personas estamos entendiendo o queriendo decir cosas diferentes con las mismas palabras, aunque aparentemente todos decimos lo mismo.

Hay casos en los que este sentido de eslogan, de palabra con aura, es mucho más evidente. Tomemos el ejemplo de la calidad de la educación. En la actualidad, todo programa, toda política, toda investigación, toda reivindicación educativa, se hace en nombre de la calidad. Y es evidente que todo el mundo concuerda con tal aspiración. Pero nombrarla, así sin más, es a veces un recurso para no definirla, esto es, para no aclarar en qué consiste, en qué aspiraciones se traduce. Remitir a la expresión "calidad de la educación", en vez de a sus diversos contenidos y significados para distintas personas o posiciones ideológicas, es una forma de presionar hacia el consenso sin permitir la discusión. Y evidentemente éste es un recurso que puede usar quien tiene poder para utilizar y difundir el eslogan como forma de legitimar su punto de vista sin discutirlo. Quien tiene poder para decirlo una y otra vez sin aclarar nada. Es un recurso de poder por parte de quien tiene el control de la palabra pública (políticos y medios de difusión, pero también intelectuales y académicos). Un recurso que además obliga a todos: una vez

que la referencia a la calidad se ha convertido en la forma de hablar, nadie puede abandonarla, nadie puede decir que su pretensión no es la calidad de la educación.

Con la autonomía del profesorado estamos ante un caso parecido. Una vez que la expresión ha pasado a formar parte de los eslóganes pedagógicos, ya no podemos evadirla. Pero usarla como eslogan es apoyar a quienes tienen la capacidad de ejercer el control discursivo, a quienes se valen de los recursos retóricos para crear consenso evitando la discusión. Atrapados en el conflicto, la única salida que queda es la de romper esa especie de sortilegio provocando el debate, representando los diferentes significados que se esconden tras la referencia común, dando cuenta de las consecuencias que tienen las distintas acepciones, explicando sus proyecciones en las prácticas profesionales y en las políticas educativas.

Esta clarificación es importante no sólo como forma de evitar el confusio-nismo de un término que se puede usar para referirse a diferentes concep-ciones sobre el profesorado. Además es importante porque, como palabra con aura, lo es precisamente porque encierra un significado valioso que debe-mos rescatar y reconstruir. Éste es precisamente el carácter de este tipo de expresiones. Que aunque se conviertan en tópicos, si las abandonamos, corremos el riesgo de abandonar de camino pretensiones a las que no deberíamos renunciar. La única manera que tenemos, entonces, de rentabili-zar este carácter es aprovechar el proceso de clarificación para recuperar y repensar aquellos significados que supongan una defensa expresa de ciertas opciones; y que estas opciones, más que limitarnos a repetir las, las podamos argumentar en su valor educativo y social.

Ésta es la pretensión del presente libro. Clarificar el significado de la auto-nomía profesional del profesorado, intentando tanto diferenciar entre diversos sentidos que se le pueden atribuir, como avanzar algo en la comprensión de los problemas educativos y políticos que encierra. Debe entenderse, sin embargo, que al decir que la pretensión es aclarar los diferentes significados de la autonomía, esto no quiere decir que el propósito sea puramente con-ceptual. Más bien mi pretensión ha sido captar su significación en el contexto de diferentes concepciones educativas y sobre el papel de los enseñantes. Una particularidad importante de la autonomía es que, en la medida en que se refiere a una forma de ser y estar el profesorado en relación al mundo en el que vive y actúa como profesional, ésta nos remite necesariamente a pro-blemas políticos tanto como educativos. Por consiguiente, la clarificación de la autonomía es a la vez la comprensión de las formas o de los efectos políti-cos que tienen las diferentes maneras de concebir al docente, así como las atribuciones que se reconocen a la sociedad en la que estos profesionales actúan. La importancia del tema proviene por tanto de que, al hablar de la autonomía del profesorado, estamos hablando también de su relación con la sociedad y, por consiguiente, estamos también hablando del papel de la sociedad respecto a la educación. La clarificación y el avance en la recons-trucción del significado de la autonomía profesional del profesorado debe venir necesariamente por aquí.

El presente texto, estructurado en tres partes, pretende abordar esta cuestión tratando de desentrañar diferentes significados y tradiciones según los cuales se vincula una manera de entender la profesionalidad del profesorado con su forma consecuente de entender lo que sería su autonomía. Para ello, en la Primera Parte, se analiza el problema del profesionalismo en la enseñanza, situando dicha cuestión en el debate sobre la proletarización del profesorado, las diferentes formas de entender lo que significa ser profesional y las ambigüedades y contradicciones ocultas en la aspiración a la profesionalidad.

En la Segunda Parte se discuten tres tradiciones diferentes respecto a la profesionalidad del profesorado, con objeto de poder analizar lo que en cada una de ellas puede significar la autonomía. Estas tres tradiciones son: la que entiende a los enseñantes como técnicos, la que defiende la enseñanza como una profesión de carácter reflexivo y la que adopta para el profesorado el papel de intelectuales críticos. Tras un análisis de las ventajas e inconvenientes de cada uno de estos modelos de profesorado, la Tercera Parte se dedica, en primer lugar, a situar una visión global de lo que, a mi juicio, debe entenderse por autonomía del profesorado, mostrando los equilibrios necesarios que requiere entre distintas necesidades y condiciones de realización de la práctica docente, y planteando las condiciones personales, institucionales y sociopolíticas que debería tener una autonomía profesional que no significara ni individualismo, ni corporativismo, pero tampoco sometimiento burocrático o intelectual. En segundo lugar, y como último capítulo, se aborda el actual contexto de reformas educativas en la que la idea de la autonomía parece jugar un papel relevante. Es aquí donde se intenta desmenuzar el eslogan, para tratar de entender qué es lo que se esconde tras el uso ahora tan extendido del término. Para ello, se analizan las motivaciones políticas de tales reformas y el contexto ideológico en el que están desarrollándose. Esta Tercera Parte del libro constituye, por tanto, su núcleo fundamental, ya que es aquí donde se intenta abrir tanto la imaginación a otras posibilidades de comprensión de la autonomía del docente, como una advertencia contra el ilusionismo (o contra algo peor: contra la pérdida de ideales sociales, diluidos en palabras que ahora ya significan otra cosa) que crean las actuales retóricas de las reformas.

No es éste un libro en el que se hagan propuestas concretas, si por esto se entiende planes de acción. Pero sí tiene un sentido muy práctico si aceptamos que la manera en que pensamos tiene mucho que ver con la forma en que miramos a la realidad y decidimos implicarnos en ella. Como ya debe haber quedado claro, mi preocupación aquí tiene que ver con las *formas de pensamiento* que se están difundiendo respecto al profesorado y, por extensión, respecto a la enseñanza escolar y a su relación con la sociedad. Mi aspiración ha sido, pues, explorar la posibilidad de pensar con otro contenido estos temas, porque pensar con otro contenido es abrir el pensamiento y la imaginación hacia otras ideas y posibilidades, hacia otras prácticas y otro futuro. Y empezar a imaginarlos es empezar a desearlos. Mi aspiración, mi deseo, es —por inmodesto que pueda parecer— llegar a la imaginación y

alentar el deseo de que la práctica profesional de la enseñanza pueda estar animada no por la palabra autonomía, sino por un contenido para la misma como el que se defiende en el presente libro. Y de una forma más modesta, mi deseo es que esta obra pueda animar a la discusión sobre las cuestiones que aquí se tratan. Si esto ocurriera en algún modo, ya se estaría alentando una parte fundamental de la autonomía docente, que a mi entender pasa por el debate profesional público, realizado por los propios profesores y abierto a la sociedad en general, sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente.

Como trato de defender a lo largo del libro, la autonomía no es aislamiento y no es posible sin el apoyo, la relación y el intercambio. Aunque este trabajo esté realizado aparentemente en solitario, en realidad se ha beneficiado del intercambio, del apoyo y de la experiencia compartida con muchas personas. A Ángel PÉREZ GÓMEZ le debo especialmente la lectura detenida, comentarios y sugerencias de mejora del texto, como producto de lo cual he podido afinar mis ideas y mejorar su presentación. A lo largo de su elaboración, en distintos momentos, han leído algunos de los capítulos, y me han hecho recapacitar con algunos de sus comentarios, Félix ANGULO, José GIMENO, Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Juan B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ y Miguel A. SANTOS. A todos ellos mi agradecimiento.

No siempre las sugerencias provienen de las lecturas de los borradores. También, y en este caso muy especialmente, del clima intelectual y profesional en el que se crean las oportunidades para discusiones interesantes o para el análisis de uno mismo como docente y de sus circunstancias profesionales. En este sentido, ha sido especialmente importante para mí el trabajo conjunto con un grupo de compañeras y compañeros, con quien discutimos nuestras clases y las posibilidades y las dificultades de realizar un trabajo más coherente y comprometido. A Cristina ALONSO, Remei ARNAUS, Virginia FERRER, José Luis MEDINA, Nuria PÉREZ DE LARA, María PLA y Nuria SIMÓ mi agradecimiento y estimación.

Barcelona, enero de 1997.

La autonomía perdida: la proletarización del profesorado

Una de las ideas más extendidas en la actualidad con respecto al profesorado y, a la vez, una de las más polémicas es su condición de *profesional*. Ya sea como expresión de una aspiración, como descripción de las características del oficio de enseñar, o como discusión sobre las peculiaridades o limitaciones con que tal condición se da en los docentes, el tema del profesionalismo parece bastante instalado en el discurso teórico, así como en las expresiones de los propios docentes sobre su trabajo. Una de las razones que convierte este asunto en problemático es que la palabra "profesional", y sus derivados, aunque en principio parece que sólo se dirigen a mencionar las características y cualidades de la práctica docente, no son ni mucho menos expresiones neutras. Esconden en su seno opciones y visiones del mundo, arropadas en imágenes que normalmente se viven como positivas y deseables, y que es necesario desvelar si queremos ir en este análisis más allá de las primeras impresiones. El tema del profesionalismo — como todos los temas en educación — está lejos de ser ingenuo, o desprovisto de argumentos interesados y de agendas más o menos ocultas.

El problema que me interesa explorar en este trabajo es, en concreto, el de la *autonomía profesional*, en cuanto que calidad del oficio docente. Pero una de las características de este oficio es que está afectado ideológicamente y prácticamente por la discusión acerca de la presencia o no, o de la conciencia de determinadas cualidades, entre ellas, la de la propia autonomía y lo que por ella se pueda entender.

La enseñanza, en cuanto que oficio, no se puede definir sólo descriptivamente, esto es, por lo que nos encontramos como práctica real de los enseñantes en las aulas, ya que la docencia — de nuevo, como todo en educación — se define también por su aspiración, y no sólo por su materialidad. Pero tampoco queda bien identificada como aquel conjunto de aspiraciones y de expresiones de gran carga simbólica que pierden el sentido de las condiciones reales en que ocurre su práctica. Expresiones así, sólo acababan sirviendo para dotar de coherencia ideológica a todas aquellas posiciones que tan sólo pretenden ocultar

tanto la realidad como la propia función encubridora que ejercen semejantes discursos (LERENA, 1983). Por eso, si queremos entender las características y cualidades del oficio de enseñar, tenemos que plantearnos qué es lo que se dice que es o lo que se desea que sea. Pero también, qué es lo que no es y debería ser, o qué es lo que se propone, pero que resulta cuando menos discutible.

Esta es la razón por la que, si queremos abordar el tema de la autonomía profesional, necesitamos plantearnos los aspectos contradictorios y ambiguos que encierra. Y en especial, aquellos relacionados con la propia idea de profesional y la retórica del profesionalismo en la enseñanza, con la que inevitablemente nos encontramos asociada la aspiración a la autonomía. De esta forma, espero que podamos entender mejor tanto las trampas que se esconden en el camino como lo que de valioso nos pueda revelar. La complejidad de esta cuestión obliga a mantener el debate entre lo que es y no es, y entre lo que se gana y se pierde en esta confrontación tanto ideológica como práctica. Probablemente, la mejor forma de resolver el problema sea intentar rescatar lo que de valioso pueda encontrarse mientras se mantiene el debate en pugna, abierto. Mi aspiración en esta discusión es, por tanto, conseguir mantener la confrontación ideológica, aspirando a rescatar una posición comprometida con determinados valores para la práctica docente.

Y quizá la mejor manera es empezando por plantear el problema de las cualidades profesionales de la enseñanza a partir de su negación, esto es, a partir de lo que como ocupación laboral se supone ausente o perdido. El tema de la *proletarización del profesorado*, que será al que dedicaremos este primer capítulo, nos ofrece una perspectiva adecuada para esta preocupación. La tesis básica de la proletarización del profesorado es que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir, a la pérdida de autonomía. En primer lugar, expondré los argumentos fundamentales en los que se sostiene esta tesis. En segundo lugar, intentaré discutir algunos de sus presupuestos, relativos principalmente a qué es lo que pierde y qué conserva el profesorado en los procesos de control a los que es sometido su trabajo. En tercer lugar, veremos que nos puede ayudar a entender la teoría de la proletarización en los procesos de transformación del trabajo docente en nuestro contexto reciente. Todo ello nos permitirá concluir acerca de la confluencia de los procesos de control ideológico y técnico en la pérdida de autonomía del profesorado no es tanto el control técnico al que éste pueda ser sometido como la desorientación ideológica en la que pueda verse sumido.

1. El debate sobre la proletarización del profesorado

De la misma forma que el del profesionalismo, ya sea como descripción o como expresión de deseo, constituye un debate vivo en el seno de la comunidad educativa, otro de los temas controvertidos es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían de ellos unos

profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que citaban sus esperanzas de alcanzar dicho *status*. Es este el fenómeno que se ha dado en llamar proceso de *proletarianización*.

Si bien no se puede hablar de unanimidad entre los autores que defienden la teoría de la proletarianización del profesorado, la tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las de las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera. Autores como APPLE (1987; 1989b; APPLE Y JUNCK, 1990), LAWN Y OZGA (1988; OZGA, 1988), o DENSMORE (1987) son representativos de tal perspectiva.¹

Este tipo de análisis, según ha señalado JIMÉNEZ JAÉN (1988), tiene como base teórica el análisis marxista de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista y el desarrollo y aplicación que hizo de estos planteamientos BRAVERMAN (1974). A partir sobre todo del trabajo de este autor se ha analizado la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general. Con objeto de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste era subdividido en procesos cada vez más simples, de manera que los obreros eran especializados en aspectos cada vez más reducidos de la cadena productiva, perdiendo de este modo la perspectiva de conjunto, así como las habilidades y destrezas que anteriormente necesitaban para su trabajo. El producto de esta atomización, que tuvo en el taylorismo² su punto álgido, significaba, por consiguiente, la pérdida de la cualificación del obrero, ya que veía reducido su trabajo al desempeño de tareas aisladas y rutinizadas, sin comprensión del significado del proceso, sin capacidad, por tanto, para decidir sobre esa fase de la producción y, en consecuencia, perdiendo aquellas destrezas y habilidades que anteriormente poseía. Ahora, el trabajador pasa a depender enteramente de los procesos de racionalización³ y control de la gestión administrativa de la

¹ Además de los citados, pueden también consultarse los siguientes trabajos de revisión sobre el tema: CABRERA Y JIMÉNEZ JAÉN (1994); JIMÉNEZ JAÉN (1988); MARTÍNEZ BONAFÉ (1991).

² El taylorismo toma su nombre de la obra de TAYLOR (1911) *The Principles and Methods of Scientific Management*, traducida como *Management Científico* (TAYLOR, 1969). La "gestión científica del trabajo" consistía en la descomposición del mismo en sus tareas y rutinas mínimas, la especificación de acciones y las medidas de los tiempos de ejecución para cada una de ellas y la adjudicación y entrenamiento de los trabajadores en la realización de dichas tareas. Evidentemente, la introducción de la organización "científica" en el trabajo supone la aparición de nuevas figuras en la jerarquía organizativa, en especial la de los gestores científicos, quienes planifican el trabajo, y la de los inspectores o supervisores, quienes vigilan el ajuste de los trabajadores a las especificaciones de tareas y tiempos de ejecución. El taylorismo suponia la aplicación a la empresa de los valores y prácticas reinantes en esa época en la ciencia: la fragmentación y atomización (la descomposición de cualquier proceso o fenómeno en sus partes más elementales), la medición y el control sobre los fenómenos (en este caso, un fenómeno social como es la organización del trabajo). Un análisis reciente del fenómeno del taylorismo puede encontrarse en ALLEN, Y COLS. (1992); SALAMAN (1992). Para su incidencia en educación, véanse ANGULO (1989); VARELA (1983).

³ Los procesos de racionalización se refieren a aquellos procesos por los que la acción se somete a la planificación previa, según la cual se determinan reglas y procedimientos lógicos de

empresa, y del conocimiento científico y tecnológico de los "expertos". De este modo, los conceptos clave que explican este fenómeno de racionalización del trabajo son a) la *separación entre concepción y ejecución* en el proceso productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide, b) la *descualificación*, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción y c) la *pérdida de control* sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital, perdiendo capacidad de resistencia⁴.

Esta lógica racionalizadora ha trascendido el ámbito de la empresa, como ámbito privado, y de la producción, en cuanto que proceso de acumulación de capital, para invadir la esfera del Estado. En efecto, el Estado se encuentra con la necesidad tanto de sostener la acumulación de capital, como de legitimarse a sí mismo y al proceso de acumulación. Esto significa, de una parte, políticas de apoyo a la producción y, de otra, políticas de reproducción, estas últimas debiendo cumplir la doble misión de reproducir una mano de obra de acuerdo con las necesidades de la producción, y de reproducir y recrear la justificación racionalizadora del mundo de la producción mediante la ideología de la eficacia y de la neutralidad tecnológica.

En el caso de la enseñanza, la atención a estas necesidades se realizó históricamente mediante la introducción del mismo espíritu de "gestión científica", tanto en lo que se refiere al contenido de la práctica educativa como al modo de organización y control del trabajo del profesorado. Así, el *currículum* se empezó a concebir también como un proceso de producción organizado bajo los mismos parámetros de descomposición en elementos mínimos de realización —los objetivos—, los cuales se correspondían con una descripción de las actividades particulares y específicas de la vida adulta para las que había que preparar (BOBBITT, 1918)⁵. Igualmente, las escuelas se convirtieron en una organización más amplia en donde se empezaron a introducir criterios de secuencia y jerarquía. Aparece así la organización graduada, que permitía homogeneizar las tareas docentes sobre el supuesto de homogeneización del alumnado al que éstas se dirigían, y aparece también la jerarquización de funciones dentro de la institución escolar, mediante la figura del director (TYACK y TOBIN, 1994; VIÑAO, 1990).

decisión, así como los logros que deben obtenerse. El peso se pone en la lógica de las formas y procedimientos de organización y decisión, más que en el contenido de las mismas. En este sentido, la racionalización hace referencia al predominio de la racionalidad formal, por encima de la sustantiva, y a la lógica, más que a la dialéctica. Sobre este tema puede verse McCARTHY (1987, págs. 26-29).

⁴ Según LACLAU y MOUFFE (1987), es este último factor el determinante del proceso de racionalización del trabajo, y no la eficacia, como normalmente se ha argumentado: "La fragmentación y especialización de la fuerza de trabajo no guarda relación alguna con una supuesta necesidad de eficacia sino que son el efecto de la necesidad del capital de ejercer su dominación sobre el proceso de trabajo. Como por otra parte el obrero es capaz de prácticas sociales, podrá resistir a los mecanismos de control que le son impuestos y forzar al capitalista a emplear técnicas diferentes" (pág. 93).

⁵ Para un análisis de esta tendencia en el *currículum* véase CONTRERAS (1990, págs. 190-194).

La progresiva racionalización de la enseñanza introducía un sistema de gestión del trabajo del profesorado que favorecía su control, al hacerlo dependiente de decisiones que pasaban al ámbito de los especialistas y de la Administración. La tecnologización de la enseñanza ha significado precisamente este proceso de separación de las fases de concepción de la de ejecución, según el cual a los docentes se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza —al menos de la que entraba en el ámbito más directo de su competencia: lo que debería ocurrir en el aula—, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares (APPLE, 1987).

La determinación cada vez más detallada del *curriculum* que hay que enseñar en las escuelas, la extensión de todo tipo de técnicas de diagnóstico y evaluación del alumnado, la transformación de los procesos de enseñanza en microtécnicas dirigidas a la consecución de aprendizajes concretos perfectamente estipulados y definidos de antemano, las técnicas de modificación de conducta, dirigidas fundamentalmente al control disciplinario del alumnado, toda la tecnología de determinación de objetivos operativos o terminales, proyectos curriculares en los que se estipula perfectamente todo lo que debe hacer el profesor paso a paso o, en su defecto, los libros de texto y guías didácticas que enumeran el repertorio de actividades que deben hacer profesorado y alumnado, etc., (JIMÉNEZ JAÉN, 1988). Todo ello refleja el espíritu de racionalización tecnológica de la enseñanza⁶, en la que al docente le queda reducida su función al cumplimiento de las prescripciones externamente determinadas, perdiendo de vista el conjunto y el control sobre su tarea. Este proceso de *descualificación* de los enseñantes va acompañado de nuevas formas de *recualificación* (APPLE, 1987; APPLE y JUNGCK, 1990), bien en la medida en que han tenido que desarrollar nuevas habilidades acordes con este proceso de racionalización, como es el caso del aprendizaje de nuevas técnicas de programación o de evaluación, o bien en la medida en que nuevas especializaciones se han desgajado de las funciones que anteriormente correspondían al profesorado, como es el caso de la orientación (JIMÉNEZ JAÉN, 1988; LAWN y OZGA, 1988).

La forma en que el Estado desarrolla sus procesos de racionalización está en relación directa con el aumento de las formas burocráticas de control sobre el trabajador y sus tareas. Es normalmente esta burocratización creciente la que da lugar a otro de los fenómenos reseñados en el proceso de proletarianización: la *intensificación* del trabajo (APPLE, 1989b, págs. 48 y sgs.). Al aumentar los controles, y la burocratización, al no ser un trabajo autogobernado, sino planificado externamente, la enseñanza resulta ser cada vez más un trabajo completamente regulado y lleno de tareas (RIZVI, 1989)⁷. Esto

⁶ Sobre las características de la tecnología como modo de racionalización de la sociedad y de la educación, véanse los trabajos de ANGULO (1989; 1991).

⁷ Que el aumento de regulación lleve al aumento de tareas se debe a que precisamente la regulación se establece mediante la descomposición de procesos globales en elementos parciales que pueden ser descritos y controlados. La descomposición del trabajo en tareas, junto

tiene diversos efectos en el profesorado. De una parte, favorece la rutinización del trabajo docente, ya que impide el ejercicio reflexivo, empujados por la presión del tiempo. De otra, facilita el aislamiento de los compañeros, privados de tiempos de encuentro en que discutir e intercambiar experiencias profesionales, fomentándose de esta forma el individualismo (TORRES, 1991, página 199). La intensificación se pone así en relación con el proceso de descalificación intelectual, de degradación de las habilidades y competencias profesionales de los docentes, reduciendo su oficio a la diaria supervivencia de dar cuenta de todas las tareas que han de realizar.

“La intensificación hace que la gente ‘tome atajos’, economice esfuerzos, de manera que sólo termina lo que es ‘esencial’ para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los ‘especialistas’, a esperar que ellos les digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El ‘trabajo hecho’ se convierte en el sustituto del ‘trabajo bien hecho’.”
(APPLE y JUNGCK, 1990)

La degradación del oficio, privado de sus capacidades intelectuales y de sus posibilidades de ser realizado como producto de decisiones meditadas y discutidas colectivamente, reglamentado en la enumeración de sus diferentes tareas y logros a que debe dar lugar, ha dado como producto que los enseñantes hayan ido perdiendo aquellas destrezas y capacidades y aquellos conocimientos que habían ido conquistando y acumulando “a lo largo de decenas de años de duro trabajo” (APPLE y JUNGCK, 1990, pág. 154). Parte de esta pérdida de competencias profesionales se justifica en el desarrollo, por los expertos, de un conocimiento técnico que ha permitido y justificado la racionalización y tecnologización de la enseñanza. A la vez, y como consecuencia de esto, al quedar el profesorado sometido a las estructuras de racionalización de su trabajo, se ha visto cada vez más dependiente del conocimiento especializado, fundamentalmente de las aplicaciones técnicas de la psicología, a partir de las cuales se ha legitimado la técnica docente (APPLE, 1986; POPKEWITZ, 1988; POPKEWITZ, 1991; TORRES, 1991).

Todo este cuadro da lugar como efecto fundamental y resumen de todos los anteriores, a la *pérdida de la autonomía* de los enseñantes en la realización de su labor profesional. El ejercicio del control sobre las tareas del profesorado es más eficaz en la medida en que éste asume como inevitable su dependencia respecto de decisiones externas que están en relación al reconocimiento de autoridades legítimas que ejercen el control burocrático y jerárquico (APPLE, 1987, págs. 153 y 171), y al reconocimiento del saber legitima-

al control burocrático, implica que lo que ahora ha de hacerse es cada tarea. De este modo, lo que podía haberse realizado de un modo global, ahora requiere acciones, rutinas y procesos para cada una de las tareas resultantes, lo cual supone más tiempo invertido (ANGULO, 1989). Una de las consecuencias de esta racionalización es que acaba centrando su interés en las tareas, perdiendo el sentido de los fines (POOLE, 1991, pág. 39).

do que no les corresponde, sino que pertenece al campo del saber científico y académico. Al renunciar a su autonomía como docente, acepta la pérdida del control sobre su trabajo y la supervisión externa sobre el mismo.

No obstante todo lo anterior, no hay que concluir que la teoría de la proletarización defiende que ésta sea un proceso implacable y perfecto. Dos son, al menos, los factores que matizan, bajo esta perspectiva, los modos de proletarización creciente de los enseñantes. En primer lugar, el Estado no se ve sólo como un mecanismo de sostenimiento de la lógica del capital, sino que se encuentra sometido a necesidades contradictorias, ya que tiene que legitimar su papel y sus instituciones a los ojos de la población. Ha de encontrar, por tanto, modos de actuación, en nuestro caso, en el marco de la institución escolar, que den lugar a la participación ciudadana y a la adaptación a las necesidades concretas de los afectados⁸. Eso y la imposibilidad de racionalización total (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994) convierten a la escuela y al papel de sus agentes en un espacio de *relativa autonomía*. Como dice APPLE (1987, página 155), "uno puede normalmente cerrar la puerta y no ser molestado". Esta necesidad contradictoria del Estado, y esta relativa autonomía de la escuela y del papel del enseñante crean espacios no definidos ni totalmente cerrados, de difícil control técnico y burocrático, en los que caben actuaciones de resistencia a la imposición racionalizadora.

En segundo lugar, los enseñantes, al igual que otros trabajadores, han generado modos de resistencia en función de sus intereses individuales y colectivos. Es eso lo que genera una dinámica continua de nuevos mecanismos de control, más eficaces o más sutiles, y nuevas formas de resistencia a los mismos, ya sea mediante acciones individuales y espontáneas o por acciones organizadas sindicalmente. Esta dinámica de resistencia y organización es lo que, en opinión de los teóricos de la proletarización, permitiría asimilar al profesorado a la clase obrera, ya que no sólo han seguido un proceso de descualificación equivalente, sino que tal descualificación los convierte en un colectivo con intereses y procedimientos de resistencia equivalentes a los del proletariado, por lo que, se concluye, su proceso natural será el de aliarse a la clase obrera en sus reivindicaciones y sus luchas (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994).

2. Profesionalismo y proletarización

Uno de los mecanismos que, según los teóricos de la proletarización, ha sido utilizado entre el profesorado como modo de resistencia a la racionalización de su trabajo y a la descualificación, ha sido la reclamación de su *status* de profesionales (DENSMORE, 1987). No obstante, estos teóricos piensan que esta reivindicación no siempre ha sido un modo de resistencia, sino

⁸ Sobre la dinámica del Estado en relación a la educación puede consultarse: APPLE (1987); GIROUX (1983); SHAPIRO (1985; 1988).

que en ocasiones ha cumplido el contrario, encubriéndose ideológicamente la creciente proletarización.

Para DENSMORE, por ejemplo, la pretensión de los docentes de ser considerados como profesionales no refleja sino una aspiración encaminada a huir de su asimilación progresiva a las clases obreras. Este fenómeno está en relación no sólo a la degradación de las condiciones de trabajo, sino a la consecuente composición social de los aspirantes a esta ocupación. En efecto, la base social de que se ha nutrido el oficio de enseñante ha ido evolucionando también a la par que éste se ha ido degradando. La constitución como colectivo del profesorado ha ido evolucionando hacia estratos sociales inferiores y ha ido en aumento el componente femenino⁹. Esta transformación va unida a la aspiración de pertenencia a un *status* de reconocimiento y prestigio social que sienten perder como colectivo, y para lo cual la idea del profesionalismo, como representación de habilidades especializadas, responsabilidad y compromiso cumple perfectamente con las necesidades de diferenciación y reconocimiento sociales.

Según APPLE (1989b), no se puede explicar la aparición del profesionalismo como ideología de defensa ante la descualificación sin entender la forma en que evoluciona el sentido de responsabilidad entre los enseñantes. A medida que aumenta el proceso de control, la tecnificación y la intensificación, los profesores y profesoras tienden a interpretar ese incremento de responsabilidades técnicas como aumento de sus competencias profesionales. Así, aunque haya crecido su dependencia de expertos y administradores en la fijación del *curriculum*, han debido dominar una nueva gama más amplia de habilidades técnicas, las cuales proporcionan una legitimidad especial a su trabajo por estar fundamentadas en conocimiento científico o en procedimientos "racionales", concentrando su responsabilidad en tales tareas y aceptando que ello exija una mayor dedicación¹⁰.

Como explica DENSMORE (1987), este tipo de construcción ideológica del profesionalismo, no significa sino una respuesta defensiva de los docentes ante un trabajo cada vez más alienante. Sin embargo, según esta misma autora, el problema es que lo que por una parte es una reacción defensiva, a la vez se basa en la creencia de la existencia de una autonomía profesional que, en realidad, —dice— sólo funciona como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en el trabajo de los profesores. De este modo, la

⁹ Véanse los trabajos de LERENA (1987), ORTEGA y VELASCO (1991), TORRES (1991) y BARRQUÍN y MELERO (1994). No hay que dar por supuesto, sin embargo, cuál es el sentido de la relación entre degradación de la ocupación y composición social del colectivo. APPLE (1989b), por ejemplo, explica el desarrollo de los procesos de control sobre el profesorado en Estados Unidos como consecuencia, en parte, y no como causa de su feminización. Ver también CASEY y APPLE (1992).

¹⁰ Es evidente que éste es un factor de legitimación de reformas como la actual en España, en la que la justificación del creciente número de tareas, o su complejidad, se apoyan en el fundamento científico y de racionalización con el que se están argumentando. La legitimación para su cumplimiento no es ya el mandato administrativo, sino su base científica, por lo que no se reclama obediencia, sino conocimiento y responsabilidad ante lo que se deduce de la misma.

ideología del profesionalismo acaba convirtiéndose en una forma de control. Es esta ideología del profesionalismo como apariencia de autonomía una de las estrategias de las que se ha valido en ocasiones el Estado para contrarrestar los posibles movimientos de oposición, así como para provocar la colaboración de los docentes ante reformas educativas (CARLSON, 1987; CARLSON, 1992; GRACE, 1987; HELSBY, 1995; LAWN y OZGA, 1988).

No obstante lo anterior, en la medida en que se acepta la capacidad de resistencia por parte del profesorado a las tendencias racionalizadoras, la estrategia del profesionalismo, aunque en ocasiones resulte contradictoria, también ha reflejado un movimiento que ha defendido imágenes positivas y ha agrupado al profesorado en torno a reivindicaciones y luchas que tenían no sólo un beneficio para el colectivo de enseñantes y sus condiciones de trabajo, sino también, y como consecuencia, para la comunidad. Ésta es la tesis que han defendido sobre este particular LAWN y OZGA:

“Entre los enseñantes, el profesionalismo puede considerarse una expresión del servicio a la comunidad, igual que en otros tipos de trabajo... También puede considerarse una fuerza creada externamente, que los une en una visión particular de su trabajo... El profesionalismo es, en parte, un intento social de construir una ‘cualificación’; la autonomía era, en parte, la creación por parte de los enseñantes de un espacio defensivo en torno a dicha ‘cualificación’”.

(LAWN y OZGA, 1988, pág. 213)

La diferencia de análisis que proponen LAWN y OZGA respecto a los autores anteriores estriba en abrir un elemento de mayor positividad y de cierta independencia a la autoatribución por parte del profesorado de su carácter o aspiración de profesionales. No necesariamente hay que entender que el profesionalismo responde a un autoengaño o a una forma de control sobre el profesorado. Como tampoco hay por qué entenderlo como una estrategia para la mejora del *status*. Tal y como lo expresan estos autores, las demandas profesionales también podrían representar el compromiso con una ética del oficio:

“Si en vez de como una ‘estrategia ocupacional’ se considera como una ética y una estrategia relacionadas con el oficio, se altera sustancialmente el modo de contemplar las acciones de los profesores”.

(LAWN y OZGA, 1988, pág. 194)

Precisamente, esta posición más matizada permite entender que no necesariamente el proceso de proletarización de los docentes debe ser analizado de la misma manera que el sufrido por los trabajadores en las fábricas o en las oficinas (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994). DERBER (1982) ha diferenciado, en el caso de los trabajos que tienen una componente intelectual, entre dos tipos de procesos de proletarización: la *técnica*, según la cual, se produce una pérdida de control sobre las formas de realización del trabajo, sobre las decisiones técnicas acerca del mismo; y la *ideológica*, relacionada con la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo.

Según DERBER, mientras que ambas formas de proletarización se han dado en el caso de los trabajadores industriales, no ha sido así en el caso de los profesionales. Lo que estos últimos han perdido han sido sus valores o el sentido de sus pretensiones, pero no sus habilidades técnicas, que las han conservado, pudiendo así legitimar una diferencia de prestigio y reconocimiento. Esto explica el hecho de que normalmente los procesos de proletarización ideológica no han llevado a la resistencia, sino a respuestas acomodaticias. Entre estas últimas, DERBER distingue dos: la primera es la "desensibilización ideológica", que supone no reconocerle importancia a la pérdida de control sufrida en relación al contenido valorativo y a los fines sociales de su trabajo, compensándose dicha pérdida por la valoración racional y técnica de su labor: lo importante no es el contenido valorativo de su trabajo, sino realizarlo "científicamente". La otra respuesta acomodaticia ha sido la "cooptación ideológica", que significa una reformulación de los fines y objetivos morales de manera que acaben siendo compatibles con aquellos que pretende la organización para la que se trabaja. De esta manera, no se renuncia al contenido valorativo, sino que se asimila al que realmente está cumpliendo la tarea, identificándose con los fines de la organización. Esto suele ocurrir percibiendo los fines del puesto de trabajo como coincidentes con los propios.

El análisis de DERBER, como ha planteado JIMÉNEZ JAÉN (1988), permite entender la proletarización como un fenómeno más complejo que el de simple pérdida de cualificación técnica, ya que se pueden interpretar las pérdidas profesionales no como pérdida de capacitación técnica, sino como pérdida del sentido ideológico y moral del trabajo. Este proceso estaría en plena consonancia con la dinámica de racionalización creciente, si bien no sitúa a los profesionales exactamente en el papel de las víctimas, sino también en el de los sustentadores en parte del proceso racionalizador y de las ideologías de las organizaciones para las que trabajan.

Esto también permitiría entender fenómenos como el que exponen APPLE y JUNGCK (1990), según el cual, en ocasiones los enseñantes se comprometen con las políticas de legitimación del Estado a través de sus sistemas educativos, convencidos de su valor, lo cual tiene el efecto sobre ellos de acabar siendo víctimas de los procesos de proletarización que estas políticas ponen en marcha:

"Muchos maestros *se comprometerán* con ellas [las metas de políticas reformistas] creyendo que merece la pena alcanzarlas e invertir las cantidades excepcionales de tiempo que se necesitan, tratando de asumirlas con seriedad. Estos maestros se explotarán a sí mismos trabajando incluso más duramente, con baja remuneración y en condiciones intensificadas, con tal de vencer las contradictorias presiones a las que estarán sometidos. Al mismo tiempo, sin embargo, la carga adicional de trabajo creará una situación en la que será imposible alcanzar plenamente esas metas".
(APPLE y JUNGCK, 1990, pág. 169)

Pero también permite este análisis abrir la puerta a otra consideración sobre el papel de los enseñantes y las motivaciones con las que actúan en el contexto de su oficio: el componente ético de su trabajo, la responsabilidad y

el compromiso con los cuales se sienten vinculados en la realización de su trabajo. La asimilación del enseñante al obrero industrial ha hecho probablemente pensar que sus reivindicaciones o resistencias sólo corresponden a sus rechazos a realizar trabajos que le degradan como persona, porque le equiparan a un mecanismo sin raciocinio, sin voluntad y sin deseos, o bien a sus intereses en la transformación del modo capitalista de producción. Pero no parece tenerse en consideración que la enseñanza, como trabajo, vincula al docente a una responsabilidad y a un compromiso con el valor y el sentido de su propio trabajo¹¹. Eso justifica probablemente los intentos de racionalización de la enseñanza, como forma de controlar un trabajo de peligrosas consecuencias ideológicas, como también explica los intentos de asegurarse la colaboración del profesorado hacia los fines establecidos por el Estado para la educación, como la mejor forma de conseguir no sólo su control, sino también su dedicación. Pero no permite neutralizar el hecho de que los docentes incorporan al trabajo de enseñanza su compromiso con significados y pretensiones específicos. Es esto lo que ha destacado HARGREAVES (1992b; 1994a) en su análisis de la tesis de la intensificación del trabajo de los enseñantes. Y es que señalar sólo la intensificación como un exceso de trabajo impuesto de un modo externo no permite entender adecuadamente que hay sobrecargas de trabajo que obedecen a implicaciones y compromisos de docentes con determinados valores pedagógicos y sociales en su enseñanza:

“Es grosero, y quizá también teóricamente imperialista, desconsiderar estos compromisos profundamente sostenidos y sus consecuencias como si sólo pertenecieran a una pauta de ‘profesionalismo’ que confunde y legitima la intensificación del trabajo del profesorado”.

(HARGREAVES, 1992b)

Esto está en íntima relación con el hecho de que la enseñanza es un trabajo que se realiza con seres humanos. Es imposible, por consiguiente, fijar de una vez por todas y por adelantado, la práctica de la enseñanza. La realidad variada y variable de las situaciones humanas y de las características de éstas, exige, cuando menos, la adaptación a las distintas circunstancias y casuísticas. Ello quiere decir que es imposible separar de raíz la concepción de la ejecución en la enseñanza. Necesariamente, el profesorado retiene un nivel de autonomía y de planificación en su trabajo¹². Es precisamente esta imposibilidad de separar radicalmente la concepción de la ejecución lo que lleva a los intentos de desarrollar modos de racionalización del propio proceso de planificación o concepción que han de realizar los profesores, de modo que queden atrapados en la lógica del control por el proceso de tecnificación, abandonando la reflexión sobre los fines y asumiendo los de la institución. Pero inevitablemente,

¹¹ Una idea semejante se puede encontrar en CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN (1994).

¹² No obstante, esto se encuentra también en relación con la necesidad del Estado de legitimar su política educativa como participativa y atendiendo a las necesidades locales (ANGULO, 1992a; LUNDGREN, 1992; SMYTH, 1992). Véase el Capítulo VIII.

“aunque esta labor pretenda estandarizarse a través de modelos de programación que le vienen preestablecidos en muchas ocasiones al enseñante, el que se le exija ponerse a ‘programar’ supone, de por sí, tener la posibilidad de pensar de una forma más o menos global sobre su trabajo, posibilidad de la que no disfrutaban los obreros descualificados”. (JIMÉNEZ JAÉN, 1988, pág. 239)

De igual manera, la enseñanza, en cuanto que trabajo vinculado a la cultura y la ideología es también un contexto específico que permite no sólo la identificación con perspectivas, pretensiones y finalidades para el desempeño del oficio, sino que, además, permite tener acceso a distintas concepciones culturales e ideológicas sobre el mundo y la vida. Ello convierte a la enseñanza en un lugar privilegiado, en cuanto que, en su propia característica como trabajo se encuentra, al menos en germen o en posibilidad, la crítica de las imposiciones ideológicas y el acceso a visiones alternativas del mundo y de la vida (Ibid., pág. 244).

3. La proletarización en nuestro contexto reciente

Hay otro aspecto crítico que conviene tener en cuenta respecto al análisis de la profesión docente como afectada por un proceso de proletarización. Y es que la mayoría de los estudios sobre esta cuestión proceden de una realidad social y educativa muy diferente de la nuestra. Al margen de la discusión y matización teórica sobre esta tesis, hay investigaciones empíricas que permiten a estos autores defender consistentemente que el trabajo de los profesores y profesoras ha sufrido, y se encuentra sufriendo, un proceso continuo de descualificación, producto de la creciente regulación, tecnificación y control a que se encuentran sometidos en los países anglosajones. De este modo, están perdiendo muchas de las habilidades y conocimiento profesionales que poseían, y se les está apartando de funciones en la determinación del *currículum* que anteriormente les correspondían¹³.

Pero convendría analizar en qué medida ese estado de cosas es transportable de la misma manera a nuestro contexto. Porque es muy probable que aceptar la equivalencia, tal y como hace TORRES (1991), pueda crear el espejismo de que también entre nosotros el proceso seguido por el profesorado es el de pérdida progresiva del control sobre el contenido y finalidad de la enseñanza, producto de una reciente separación de la concepción y la ejecución, o de descualificación. Hablar de proletarización como pérdida de autonomía profesional no es precisamente un fenómeno que se pueda presentar,

¹³ Los trabajos anteriormente citados (APPLE, 1987; APPLE, 1989b; APPLE y JUNGCK, 1990; DENSMORE, 1987; HARGREAVES, 1992b; LAWN y OZGA, 1988) incluyen datos de investigaciones concretas en las que se han estudiado los procesos de transformación del trabajo del profesorado. También puede verse GITLIN, (1983). Para un análisis de la forma en que se está modificando la concepción del profesorado en la actual reforma curricular inglesa, véanse HELSBY (1995); OSBORN, y cols. (1992).

de una forma fácil, como algo reciente entre nosotros. El panorama desolador que dejó la dictadura entre el profesorado, tras las depuraciones de la posguerra y el férreo control ideológico sobre el contenido de la enseñanza ¹⁴ nos impide hablar de un profesorado que haya ido perdiendo autonomía de la misma manera en que esto se puede entender en el contexto británico o estadounidense ¹⁵.

Tampoco quiere decirse que no haya semejanzas en algunos aspectos. Por ejemplo, en el proceso de creciente racionalización de la enseñanza. En efecto, se podría defender que las reformas educativas que se fueron realizando en España a partir de los años sesenta, y que tienen su momento culminante en la Ley General de Educación, de 1970, representan el tránsito del control ideológico al control tecnocrático (BELTRAN LLAVADOR, 1991). Pero en este caso, muy probablemente la tecnificación de la enseñanza está más asociada a la recualificación que a la descualificación y a la pérdida de autonomía. En efecto, la deficiente (en el caso de la enseñanza primaria) o nula (en el caso de las medias) formación del profesorado se modificó sustancialmente en esta época. El profesorado de primaria pasa en estos años por sucesivas transformaciones que elevan su rango hasta convertirlo en estudios universitarios, mientras que para el profesorado de bachillerato se instituye también, aunque mínima, una formación pedagógica (VARELA y ORTEGA, 1984). Con estas transformaciones, aparecen también, en la época de la L.G.E. de 1970, como elementos básicos que se generalizaron rápidamente en la formación de profesorado, las técnicas de programación, los sistemas de medición y evaluación del alumnado y el *microteaching* como técnica de formación en destrezas instructivas ¹⁶.

Lo que sí es cierto es que esta recualificación permite transformar y ocultar la forma de control, al justificarse por su valor técnico para la eficacia, "neutralizándose" el anterior contenido puramente ideológico. De esta manera, aunque pudiéramos hablar de un proceso de regulación, burocracia y tecnificación cada vez más detalladas, esto no ocurre en un proceso de anterior dominio e independencia profesional.

Es, más bien, en simultaneidad con este proceso de desarrollo tecnocrático cuando comienzan a surgir las primeras resistencias organizadas y que

¹⁴ Véase sobre este particular el trabajo de BELTRAN (1991) y ORTEGA (1987).

¹⁵ Así lo entiende también BLANCO (1993, pág 71).

¹⁶ Evidentemente, profundizar en este tema requeriría abordar muchos más problemas de los que aquí estoy planteando y que hoy por hoy es imposible, dada la carencia de estudios que intenten reconstruir la evolución histórica del profesorado español. Empieza a ser urgente estudiar cuál es la evolución que se ha dado en el puesto de trabajo del profesorado (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1995) y en la composición social del mismo. Eso significaría tratar, al menos, la relación entre factores como los siguientes: la evolución de la legislación y las regulaciones administrativas, la evolución que se ha producido históricamente en las competencias curriculares del profesorado, la evolución de la cualificación y acreditación, la transformación de la dimensión socio-cultural (extracción social y base cultural), las acciones sociales de los enseñantes y sus compromisos ideológicos y políticos. Mientras no se realicen estos estudios, seguiremos planteándonos de una manera dependiente todos estos problemas, a base de establecer analogías o identificaciones discutibles con la historia de otros contextos sociales y políticos.

se constituyen simultáneamente como oposición ideológica y como regeneración pedagógica, tratando de recuperar los principios de la pedagogía activa. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano (BELTRÁN, 1991, págs. 120-121) son a la vez el símbolo y la realidad de un profesorado que asume no tanto, o no tan sólo, una resistencia a la tecnificación y burocratización de la enseñanza, sino también, y por encima de todo, un compromiso con convicciones pedagógicas que afectan profundamente al contenido de su propio trabajo.

Desde esta óptica, es posible señalar el desarrollo en un sector de los enseñantes de unas habilidades y competencias profesionales, así como de un "sentimiento de autonomía", que no está tanto en relación con la autonomía real de que se disponía como de la convicción de que debían realizar una práctica de oposición a las imposiciones ideológicas y técnicas sobre su trabajo. Estas capacidades profesionales se habían desarrollado como un proceso de resistencia con un claro componente ideológico, en cuyo marco se definía la innovación educativa, o mejor, la "renovación pedagógica" (TORRES, 1991, págs. 191-193). Y es en este contexto en el que sí se podría hablar quizá de un profesorado que está perdiendo actualmente las capacidades y conocimientos que había acumulado durante años como producto de su compromiso con la renovación pedagógica.

Durante la década de los setenta, y sobre todo en los ochenta, hemos visto crecer de forma progresiva las regulaciones burocráticas sobre la enseñanza, de tal manera que se ha instalado sobre la vida de centros y enseñantes un cúmulo de especificaciones sobre sus tareas docentes (SALINAS, 1992). En este clima, la actual reforma educativa que representa la LOGSE y su desarrollo ha asumido este anterior ambiente administrativo y además ha hecho resurgir con fuerza la mentalidad racionalizadora que ya hiciera furor en los años setenta, y a la que se había resistido la renovación pedagógica¹⁷. De la misma manera que para un sector amplio del profesorado todo este proceso de regulación y racionalización en principio sólo le suponen unas mayores dosis de control y burocratización, para aquel sector que en una época desarrolló estrategias de oposición y de resistencia a la burocratización y a la asimilación ideológica, estas reformas sí que le podrían estar suponiendo una descualificación en la medida en que encuentren menos escapatorias a los mecanismos de tecnificación y burocratización, a la intensificación y a la asimilación.

Como la forma de asegurarse el control y la dedicación del profesorado, según hemos visto, estriba en obtener su colaboración en los procesos de racionalización, los nuevos mecanismos de racionalización que ha puesto en marcha la reforma conseguirán eliminar las posibles resistencias del profesorado en la medida en que consigan su aceptación.

¹⁷ El apoyo intelectual a esta vuelta al furor racionalizador en educación ha sido la defensa de la pedagogía por objetivos que ha hecho COLL (1987). A partir de esta obra, ha vuelto el auge en el mundo académico de la pedagogía por objetivos, que si, ciertamente, nunca se había ido, había perdido bastante legitimidad con la publicación de la crítica de GIMENO (1982) y la traducción de la obra de STENHOUSE (1984).

De una parte, los mecanismos de racionalización que en la actualidad pone en obra la reforma buscan su legitimidad en soportes teóricos que para el sector tradicionalmente innovador supone la aceptación de sus puntos de vista (el constructivismo, frente a anteriores posiciones conductistas)¹⁸. De otra parte, estos mecanismos se legitiman también por tener como propósito la concreción local del *curriculum* en las escuelas, permitiendo al profesorado intervenir en el campo de la concepción¹⁹. Estas razones facilitan que el sector tradicionalmente comprometido de los enseñantes colabore con el proceso de racionalización.

Este proceso de tecnificación, como ha señalado ANGULO (1991a, páginas 421-423), está en relación con la "objetivación burocrática" que introduce el pensamiento tecnológico y que él denomina "simplicidad-compleja". Por ejemplo, la estructura curricular que ahora se inicia, aunque aparentemente sencilla en el esquema entre los distintos niveles de concreción y las distintas facetas y elementos en los que se decide, a la hora de intentar realizarlo resulta ser lo suficientemente compleja como para que los docentes se encuentren esperando las aclaraciones y directrices de los expertos para saber qué hacer. La consecuencia de este fenómeno, como señala ANGULO, es que impide invertir esfuerzos en aquellos aspectos de concepción que serían los auténticamente sustantivos, quedándose atrapados en aquellos que sólo son formales y previamente reglamentados:

"La entrada y la asimilación en este discurso que, como decía, es a la vez simple (en su presentación) y complejo (en su comprensión), impide que los docentes entren a discutir problemas sustantivos y *políticos* sobre la reforma. Ocupados en la comprensión de lo que se espera de ellos, y de lo que la reforma introduce *formalmente*, poco tiempo y poco espacio les queda para criticar problemas como los de autonomía educativa, descentralización, contenidos seleccionados y otros por el estilo".
(ANGULO, 1991a, pág. 422)

De esta manera, lo que en un principio parece un sistema coherente con las convicciones pedagógicas de la renovación, acaba convirtiéndose en una trampa en la que el profesorado queda atrapado en la redefinición técnica de su trabajo.

Se podría decir, por consiguiente, que para aquellos enseñantes que habían encontrado un espacio para realizar su renovación pedagógica en épocas anteriores (a pesar de los sistemas de control burocrático, tecnocrático e ideológico), y para la cual habían desarrollado un principio de resistencia

¹⁸ Aunque, sin embargo, esto significa ya una transformación de los problemas ideológicos y valorativos de base en educación (los cuales eran importantes y explícitos en las posturas renovadoras) en problemas psicológicos, neutralizando el efecto político al convertirlo en uno científico y técnico. De esta manera, el constructivismo se ha convertido ya en un eslogan, que hace creer que representa todas las valoraciones pedagógicas de la renovación, cuando en definitiva sólo representa una forma de entender el aprendizaje. Véase, para el análisis de este problema, POPKEWITZ (1991) y APPLE (1986)

¹⁹ Véase, no obstante, la nota 12.

ideológico, ahora es más difícil mantenerse fuera de las redes de la burocratización, en la medida también en que es más difícil desarrollar perspectivas de no asimilación ideológica. Por tanto, podríamos encontrarnos con un sector del profesorado que se acerca a los postulados de proletarización ideológica formulados por DERBER, al identificarse con los principios valorativos que oficialmente justifican a la reforma, no reconociendo el terreno perdido e intentando desarrollar las nuevas destrezas técnicas que ésta lleva incorporada, las cuales les permiten mantener una imagen de cualificación profesional y técnica²⁰.

Todo esto ocurre también dentro de un marco cultural determinado y en un clima político y social concreto, los cuales ayudan a entender la transformación que se ha producido entre los docentes²¹. Por ejemplo, la convicción de que la enseñanza es un problema técnico y que por consiguiente se requiere un conocimiento aplicado para poder resolver los problemas de las aulas y de los alumnos y alumnas, refuerza la idea de que un buen profesional de la enseñanza será aquel que domine un amplio repertorio técnico. O también, los cambios producidos en los valores vigentes en los planos político y social, que han llevado a los docentes a variar sus referencias de identificación, de manera que si hace veinte años se identificaban como "trabajadores de la enseñanza", hoy hablan de "profesionalismo" (FERNANDEZ ENGUITA, 1990, páginas 161-162)²².

4. Control ideológico y control técnico en la enseñanza

Dos son, con toda probabilidad, las conclusiones fundamentales que podemos extraer de todo lo visto hasta aquí. En primer lugar, si bien el análisis de los procesos de proletarización suele hacer referencia fundamentalmente a la pérdida de competencias técnicas y a su desgajamiento de las funciones de concepción, con las que atribuir significación al trabajo, lo cierto es que en el ámbito educativo hay un aspecto más importante que el de la descualificación técnica, y que es más bien de naturaleza ideológica. En el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica, y

²⁰ Aunque bajo una conceptualización distinta, y con algunas diferencias respecto a lo aquí planteado, el trabajo de MARTÍNEZ BONAFÉ (1993) es cercano a este análisis y establece conclusiones interesantes.

²¹ Un análisis actual de los cambios sociales y culturales que están afectando al profesorado puede encontrarse en GIL (1996).

²² Compárense, si no, para observar estos cambios, las reivindicaciones, y su lenguaje, en documentos como el que en 1975 publicó el Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza* y el proyecto de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña *Proyecto 100 Medidas (Cuadernos de Pedagogía, 1992, n.º 205)*. Véase FERNÁNDEZ ENGUITA (1992).

no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional. Sin embargo, como han señalado CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN (1994), es imposible que el profesorado abandone, o que se le sustraigan todas las funciones intelectuales, como es imposible no conservar un sentido ético en el oficio docente. Esto supone la posibilidad de resistencias y recuperaciones del significado y de la dirección en el trabajo por parte de los enseñantes. Como supone también que los controles fundamentales que se ejercen sobre el profesorado deben tener éxito en el terreno ideológico, y no sólo en el técnico.

La segunda conclusión viene de la mano de esta última idea. Como hemos podido ver, hay procesos de control ideológico sobre el profesorado que pueden quedar encubiertos bajo un aumento de la sofisticación técnica y la apariencia de una mayor cualificación profesional. Una cierta recuperación de habilidades y de decisiones profesionales puede convertirse en una manera más sutil de control ideológico. Si la posición clásica de la proletarización era la pérdida de autonomía ocasionada por la reducción del profesorado a meros ejecutantes de decisiones externas, la recuperación de cierto control puede no ser más que el paso del simple sometimiento a directrices ajenas, a la "autogestión del control externo"²³. Por tanto, si queremos entender el problema de la autonomía profesional debemos ir más allá de las apariencias, atendiendo no sólo a las retóricas preelaboradas en las que se identifican de antemano determinadas etiquetas o lenguaje con una ventaja profesional o con un beneficio educativo. Si el profesionalismo, por ejemplo, es una forma adecuada de pensar en la autonomía de los docentes o si, por el contrario, como ha llegado a insinuar OZGA (1988), puede ser simplemente una estrategia, alternativa a la proletarización, para el control del profesorado, es algo que debe ser analizado, tanto en los procesos sociales y políticos a que da lugar, como en la retórica en la que se sostiene.

²³ Véase el Capítulo VIII.

La retórica del profesionalismo y sus ambigüedades

“El clima reformista que nos ha tocado vivir se caracteriza por el lugar preeminente que ostenta la retórica de la *profesionalización* de los enseñantes”.

(POPKEWITZ, 1990, pág. 105)

La discusión sobre el profesionalismo en relación a los enseñantes está atravesada de arriba a abajo por las ambigüedades que arrastra la propia denominación de “lo profesional”, así como por los intereses con los que tal término es usado. Algo de esto hemos podido observar ya al analizar el modo conflictivo y contradictorio con que el término es usado cuando el profesorado trata de huir de la proletarización. Y resulta ser ambiguo, porque su huida es tanto una resistencia a la pérdida de cualidades en su actividad docente, como una resistencia a perder —o a no obtener— un prestigio, un *status* o una remuneración que identifica con las que poseen los “profesionales”.

En este capítulo trataremos de entender qué representa el profesionalismo como descripción y como reivindicación para el oficio docente y, en particular, en lo que a la autonomía se refiere. Para ello, tras una primera aproximación por el enfoque más clásico y habitual de las profesiones (el que las entiende como una colección de determinadas características) y de la forma en que se aplica a los enseñantes, intentaremos desvelar lo que queda oculto en esta aproximación, qué hay de confuso o de discutible en los intentos de equiparar, como reivindicación, la enseñanza con ciertas ideologías de la profesionalización, y cómo incluso el reclamo del profesionalismo puede ser usado como una nueva forma de control, más flexible, pero también más eficaz.

Este recorrido nos permitirá reflexionar sobre algunas de las imágenes de autonomía que suelen venir asociadas con el *status* de profesional y sobre su adecuación descriptiva, su conveniencia o su deseabilidad.

1. Imágenes y rasgos

En general, parece que la reivindicación de profesionalismo o el sentimiento de “profesionales” por parte de los enseñantes obedece a una serie de características que normalmente ellos expresan como pertenecientes por derecho propio a su oficio. Es el caso, por ejemplo, de la reivindicación de condiciones laborales como puedan ser la remuneración, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y reconocimiento de su formación permanente, todo ello acordes con la importancia de la función social que cumplen. Pero es también la petición de un reconocimiento “como profesionales”, es decir, como dignos de un respeto y de un reconocimiento como expertos en su oficio, y por tanto, el rechazo a la injerencia de “extraños” en sus decisiones y actuaciones. Ello significa, al menos en un cierto sentido, “autonomía profesional”, pero también dignificación y reconocimiento social de su trabajo, sobre todo en épocas en las que sienten que son puestos en cuestión por los padres en los consejos escolares¹. Podríamos decir que en el reconocimiento o aspiración como profesionales se activan unas imágenes (BEYER, 1991) o unos ideales culturales (LABAREE, 1992) que recogen características que suelen identificarse como relacionadas con el hecho de ser un profesional². Por eso es habitual encontrar entre las justificaciones de los docentes a su *status* de profesional la comparación con aquellas profesiones que normalmente se reconocen como tales. Es el caso repetido de la comparación con la medicina, con quien se buscan o reconocen identificaciones por el tipo de oficio que se realiza, y se buscan igualaciones en el *status*, en las condiciones laborales y en la independencia de actuación profesional.

Según GINSBURG (1988), hay una clara y evidente relación entre las concepciones que sobre profesionalismo tienen los enseñantes y el tipo de teorización más extendido sobre este tema: lo que se ha llamado la *teoría de los rasgos*.

Normalmente, cuando se piensa en la idea de “profesión”, parecen tenerse en mente una serie de características según las cuales configuramos dicho concepto y, por consiguiente, quiénes son merecedores de tal denomi-

¹ No hay que pensar, de todos modos, que estas características o reivindicaciones se presenten de manera homogénea o coherente. En el trabajo de ORTEGA y VELASCO (1991, páginas 191 y sgs.), por ejemplo, se puede apreciar cómo la idea de autonomía profesional que pueda existir entre los docentes es bastante compleja, ya que, de una parte, se reclama claridad y concreción en los objetivos que deben lograr en la enseñanza, de otra parte expresan su descreimiento de los programas oficiales, y de otra, muestran —en palabras de los autores— un desmedido aprecio y sumisión hacia los libros de texto y las programaciones que contienen, que no son otra cosa que los programas oficiales. Lo importante para lo que aquí nos interesa ahora es que, a pesar de las contradicciones prácticas que expresan, ideológicamente parece estar presente el sentimiento de autonomía como libertad del ejercicio profesional o libertad de cátedra (pág. 196).

² BEYER (1991), por ejemplo, menciona, entre las imágenes habituales, las de neutralidad ideológica, la autoridad del experto, actuación guiada por el conocimiento científico y vocacionalismo. A éstas podemos añadir también la del control emocional (HARGREAVES, 1994b).

nación. Una de las referencias que más usualmente se maneja es la imagen de aquellas ocupaciones sobre las que parece haber un acuerdo de que nos hallamos ante "profesionales". Los casos más típicos son los del médico y el abogado. Precisamente, los estudios más tradicionales sobre qué caracteriza a los profesionales o qué entender por profesionalismo parecen basarse en este mismo referente. De esta manera, se seleccionan aquellas características o rasgos que, supuestamente, reúnen este tipo de profesionales, y a partir de ellos se compone el retrato del profesionalismo.

Son muchos los cuadros que se han elaborado, tratando de exponer cuáles son esos rasgos definitorios de una profesión. Así, por ejemplo, según SKOPP³, las notas que caracterizan a una profesión serían las siguientes:

- Un *saber* sistemático y global (el saber profesional).
- *Poder sobre el cliente* (la disposición de éste a acatar sus decisiones).
- *Actitud de servicio* ante sus clientes.
- *Autonomía* o control profesional independiente.
- *Prestigio social* y reconocimiento legal y público de sus *status*.
- *Subcultura profesional* especial.

FERNÁNDEZ ENGUITA (1990), por su parte, ha señalado como rasgos los de:

- *Competencia* (o cualificación en un campo de conocimientos).
- *Vocación* (o sentido de servicio a sus semejantes).
- *Licencia* (o exclusividad en su campo de ejercicio).
- *Independencia* (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes).
- *Autorregulación* (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional).

Aunque normalmente se exponen los rasgos de las profesiones de esta forma, es decir, como elementos o aspectos diferenciados que dan como conjunto la caracterización de las mismas, quizá la forma en que HOYLE los expone nos permita entender el cuadro resultante como algo más homogéneo que no una mera yuxtaposición de características:

1. Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
2. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza.
3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevos.
4. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.

³ Citado por PEREYRA (1988, pág 12).

6. Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
7. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
8. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
9. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación al Estado.
10. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración".

(HOYLE, 1980, pág. 45)

De acuerdo con esta definición de lo que pueda ser un profesional, lo que procede es aplicar los rasgos a las diferentes ocupaciones y, en función de ello, poder determinar si les corresponde o no tal denominación. Así, cuando se ha comparado a los enseñantes con estas características, la conclusión más habitual a la que se llega es que la única denominación que se les puede aplicar es la de *semiprofesionales*, ya que se les considera faltos de la autonomía respecto al Estado, que fija su práctica, carentes de un conocimiento especializado propio⁴ y sin una organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional⁵. Por consiguiente, los rasgos de ideal de servicio (o vocación), y de autonomía respecto al cliente (si se entiende aquí por tal el alumnado) o trabajo no rutinario, no son elementos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado una profesión.

Dado este carácter de semiprofesional, las reivindicaciones profesionalizadoras de los enseñantes irían encaminadas a adquirir aquel tipo de características que definen a los profesionales y ellos no poseen, con objeto de mejorar su consideración pública y los privilegios que esta condición trae consigo. Ello permitiría anclarse más claramente en valores y *status* de las clases medias, cerrando así el círculo de reconocimiento, *status*, legitimación y privilegios.

Diferentes estudios⁶ vienen demostrando que está lejos de ser cierto que este tipo de reivindicaciones se traduzca necesariamente en una mejora en los rasgos profesionalizadores, ni que mejoras en estos rasgos supongan alcanzar el prestigio o el reconocimiento social que se cree que llevan empa-

⁴ KIMBALL (1988), por ejemplo, defiende que los enseñantes no pueden ser considerados profesionales, ya que carecen de control sobre las decisiones que se toman en la enseñanza, lo cual significa que el conocimiento que poseen no los inviste de autoridad. Por ello, concluye, hasta que no posean tal autoridad no podrán considerarse verdaderos profesionales y, por consiguiente, responsables de la educación en las escuelas.

⁵ Véase ORTEGA (1987); ORTEGA y VELASCO (1991) y TENORTH (1988).

⁶ Un resumen de estos estudios puede encontrarse en GHILARDI (1993) y en GIL (1996).

reajados. Y aún más, ni siquiera puede asegurarse que disponer de una serie de características o cualidades en el ejercicio de una profesión sea fruto de ir sumando logros sucesivos en una cadena de reivindicaciones.

Hay una debilidad sustancial en la teoría de los rasgos que hace dudar de su valor para entender la realidad social de las profesiones y su posible relación con la docencia. Y esta debilidad es el simplismo de su punto de partida, ya que se identifica lo que es una profesión con elementos que ya se han seleccionado *a priori*. Según veremos a continuación, de esta manera se introduce un sesgo ideológico, por cuanto se presenta como descriptivo lo que no deja de ser una selección interesada de elementos. Porque lo que se considera que es una profesión, y cómo se representan socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto a las mismas, responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por una colección de características.

No obstante, el problema no es sólo cuál es la posibilidad que tiene la ocupación docente de convertirse en una profesión, sino más bien, si lo que representan socialmente las profesiones es una aspiración deseable para la enseñanza. O en concreto, si representan una forma deseable de autonomía para el trabajo docente. Y para ello necesitamos entender qué significa y qué supone ideológicamente la aspiración del profesionalismo.

2. El profesionalismo como ideología

Estudios como el de LARSON (1977), han puesto en evidencia que las teorizaciones sobre los rasgos no son sino formalizaciones de supuestos ideológicos que las propias profesiones sustentan con objeto de mantener la legitimidad de su *status* y sus privilegios y para mantener su diferenciación respecto de otras ocupaciones. Frente a esta posición ahistórica y determinista, que obedece a intereses ideológicos, LARSON ha defendido que las profesiones deben ser entendidas y estudiadas como un mecanismo por el que ciertos grupos ocupacionales han desarrollado estrategias para controlar el ejercicio profesional impidiendo el acceso a extraños, recurriendo para ello al Estado para que éste garantizara este monopolio. La forma fundamental de legitimación que encontraron para ello era sobre todo la exclusividad de un conocimiento especializado, único legítimo para resolver los problemas relativos a ese campo de actuación y de saber.

Pero, según LARSON, este supuesto poder autónomo no responde a la realidad, y ahora menos que nunca. La necesidad de depender del poder del Estado, para la defensa de sus intereses, y el capitalismo monopolista han cambiado las condiciones de trabajo de los profesionales, constituyendo ahora un especialista asalariado en una gran organización empresarial o burocrática. Además, en el caso de Europa, el Estado tuvo una gran importancia en la regulación del ejercicio profesional, de manera que un gran sector de profesionales pronto fueron empleados a su cargo, o bien, ejercían libremente, pero bajo las condiciones que éste establecía.

Esta transformación hace que el *status* tradicional de muchos profesionales ahora no sea más que el de trabajadores asalariados y burocratizados, sujetos a control administrativo, sólo con cierto reconocimiento de sus capacidades técnicas y, en todo caso, con los privilegios que el conocimiento técnico les concede en la jerarquía laboral de la organización⁷.

La consecuencia es que, en su legitimación por el conocimiento, la tendencia ideológica del profesionalismo consiste en mantener la exclusividad de dicho conocimiento como modo correcto de abordar los problemas y conflictos relativos a su especialidad. Al restringir el acceso, la resolución de tales conflictos se despolitiza, convertidos, como quedan, en asuntos de especialistas, ocultando las opciones ideológicas sobre las que se sustentan las decisiones profesionales y relegando a un papel pasivo a los clientes, que sólo pueden acatar el dictamen profesional. Cuando estas actuaciones se realizan en el campo de programas políticos "típicamente profesionales" (como puede ser el caso de las obras públicas), las soluciones propuestas son normalmente tecnocráticas (LARSON, 1989, págs. 218-219).

El efecto del profesionalismo, en cuanto que ideología, no es sólo externo. También tiene efectos internos en cuanto a las relaciones entre el grupo ocupacional y sus empleadores. En efecto, por parte de los primeros, el recurso a la profesionalidad se emplea como forma de obtener mejores condiciones laborales, mientras que por parte de los empleadores es un recurso ideológico para, con su reconocimiento, o apelando a ella, neutralizar conflictos, reorientar expectativas o establecer jerarquías de salarios.

Todo ello, le lleva a esta autora a concluir:

"Frente a las declaraciones colectivas de estos grupos, la práctica profesional constituye el espacio *par excellence* donde se revelan sus mentiras. Las discordancias entre la profesión y su práctica, entre el conocimiento y sus aplicaciones, entre lo que se dice y la realidad, convierten a la profesión en un terreno de especial interés para el ejercicio de la denuncia escéptica". (LARSON, 1989, pág. 224)

Si esto es cierto, las reivindicaciones de profesionalismo en el profesorado pueden resultar una estrategia discutible en su eficacia o en el valor de sus

⁷ Si tomamos como ejemplo el caso de la profesión médica, podemos observar cómo ésta se ha convertido mayoritariamente en un trabajo dentro de grandes estructuras institucionales, como las organizaciones hospitalarias, las compañías sanitarias y los servicios estatales de salud. Esta estructuración condiciona la libertad de acción en el ejercicio profesional a las exigencias de la racionalización burocrática. Igualmente, su supuesta autonomía profesional es ejercida con grandes restricciones por los propios colegios profesionales, que limitan el desarrollo de enfoques alternativos a la medicina convencional (occidental, organicista, aleopática, intervencionista). Este conjunto de cosas convierte, por ejemplo, en imposible (y casi en inconcebible) la práctica de medicinas alternativas dentro de la red de la seguridad social (desde la atención primaria hasta los grandes hospitales). La supuesta autonomía profesional de los médicos parece quedar reducida a su posibilidad de diagnóstico y tratamiento, siempre y cuando se realice dentro de los estrechos márgenes de la medicina convencional y de la normativa burocrática que racionaliza su capacidad de atención, diagnóstico y tratamiento. Por otra parte, siempre resulta incompleto un análisis de la profesión médica sin ligarlo a otros intereses, como los de las grandes multinacionales del sector farmacéutico. Véase CANALS y ROMANÍ (1996).

posibles logros. Reclamar la posesión o el merecimiento de ciertos rasgos considerados como profesionales suele ser la forma de concretar la estrategia; sin embargo, no está claro que exista una relación entre rasgos y logro del *status*, más allá de la justificación ideológica de que es la posesión de esas características lo que les hace merecedores a los profesionales de sus privilegios. De otra parte, en la medida en que la reivindicación de profesionalismo es sólo una coartada ideológica que cada vez ofrece menos referentes reales de condiciones de trabajo, sino tan sólo ocultación de las carencias reales de poder profesional, o de las verdaderas estructuras y relaciones sociales, no está claro que la reivindicación tenga capacidad de concretarse en un modo de lucha social diferenciado del de cualquier oficio (LAWN y OZGA, 1988).

Además, si el profesionalismo como ideología se encuentra ligado a la capacidad de imponer un conocimiento como exclusivo, despolitizando y tecnocratizando la actuación social, está lejos de quedar claro que eso sea un logro social. Es ésta una de las advertencias que ha querido hacernos POPKEWITZ (1990), recordándonos que para lo que se han usado los procesos de profesionalización ha sido para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el fruto ha sido la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, y la relegación de la participación social en la educación, cada vez más justificada como un ámbito de decisión de los profesionales o de la Administración.

3. El control sobre el conocimiento y las profesiones de la enseñanza

La profesionalización ha encontrado su proceso más fuerte de legitimación en la posesión del conocimiento científico. El lenguaje y la práctica científicas se presentan como un "campo discursivo" restrictivo y selecto (LARSON, 1989), y el lenguaje profesional se acaba asimilando a las formas y rituales del científico. Como nos explica POPKEWITZ, el lenguaje profesional se ha valido históricamente de la fe en la ciencia como motor del progreso humano. Ello ha justificado los intentos de racionalización de la sociedad como un proceso de aplicación de conocimientos especializados y científicos, al servicio de intereses que se presentaban a la vez como neutrales y absolutos. La ciencia se justificaba por su método y no cuestionaba sus visiones del mundo⁸. El profesionalismo se ha manifestado en la enseñanza de la mano de la psicología, la cual permitía disponer de un método que proporcionaba recursos

⁸ En la obra de TOULMIN (1992) puede encontrarse un sugerente análisis crítico de cómo se ha producido históricamente este fenómeno de reducción de la racionalidad a la razón científica y a un racionalismo que no analiza ni cuestiona sus visiones del mundo, y de cuáles han sido sus causas, su evolución y sus consecuencias.

directos para la intervención en el aula ya legitimados en su argumentación científica, y que disolvía los problemas sociales y morales en técnicos, individuales y actitudinales. De la misma manera, el profesionalismo, como asesoramiento de expertos a la planificación y regulación escolar, convertía la administración y la política educativas en un problema meramente racional, resoluble mediante destrezas técnicas que poseen los especialistas gracias al carácter científico de su conocimiento (POPKEWITZ, 1991, Cap. 3)⁹.

Pero, como nos explica LARSON (1989, págs 209-210), las "comunidades de discurso" que constituyen las profesiones no son entidades homogéneas. Aunque determinados grupos puedan formar parte de un mismo campo cognoscitivo especializado, no todos los miembros tienen el mismo dominio, ni el mismo reconocimiento en relación a ese conocimiento que comparten, sino que en el interior de esas comunidades existen divisiones, estratificaciones y jerarquías. Y en el caso de la enseñanza esto es una realidad más que evidente. A diferencia de otras ocupaciones, donde existe una continuidad de formación y de titulación entre los que ejercen distintas funciones dentro de una misma comunidad de discurso, en el caso de la enseñanza parece darse una fractura entre los que poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia en cuanto que campo discursivo, por una parte, y los enseñantes (no universitarios), por otra¹⁰. En principio, esto tiene una explicación relacionada con la propia historia de los sistemas educativos: conforme se fueron desarrollando las prácticas institucionalizadas de la educación, surgieron cuerpos administrativos de control sobre la actuación de los enseñantes y se institucionalizó su formación para controlar las características bajo las cuales desarrollarían su trabajo. Por tanto, la formación de los docentes no surge como un proceso y control interno que establece el propio grupo, sino como un control que establece el Estado¹¹. Como consecuencia de este proceso surgió y creció, como ocupación específica, la relativa a la formulación de la educación y la formación de los maestros. Es esto lo que expresa POPKEWITZ:

"La formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme la enseñanza evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló un gru-

⁹ Sobre los usos de la psicología como sistema de conversión de problemas políticos en técnicos, se puede ver también APPLE (1986).

¹⁰ Aunque esto puede ser más matizado y discutido, la idea es que en comunidades discursivas como la de la medicina, quienes ejercen, dentro de la profesión médica, la función de investigación, o quienes se dedican a la formación de futuros médicos comparten una misma formación base y una misma acreditación común inicial. Después aparecerán especializaciones y diversificaciones en la práctica profesional, pero en principio se acepta que estamos hablando de una misma profesión. Pues bien, éste no es el caso de la enseñanza. La formación y titulación de los pedagogos es diferente a la de los enseñantes.

¹¹ Véase al respecto los trabajos de VARELA (1979; 1984) en donde se explica la aparición de los controles de inspección sobre la enseñanza y de la formación de maestros controlada por el Estado.

po ocupacional especializado en elaborar el plan de su vida diaria. Este grupo desarrolló ciertos cuerpos especializados de imágenes, alegorías y rituales que explican la 'naturaleza' de la enseñanza y su división del trabajo. La formación del profesorado puede entenderse, en parte, como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales de trabajo para los futuros enseñantes".

(POPKEWITZ, 1987, pág. 3)

El resultado es que los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores. Quien detenta el *status* de profesional en la enseñanza es fundamentalmente el grupo de los académicos e investigadores universitarios, así como el de los especialistas con funciones administrativas, de planificación y de control en el sistema educativo.

Existe, por consiguiente, una jerarquía dentro de la "comunidad discursiva" de la enseñanza, según la cual se crea una relación desigual sobre el dominio y capacidad de legitimación en el uso del "campo discursivo". De este modo, los enseñantes se encuentran en relación de dependencia respecto del campo de especialización, ligados por su pertenencia al mismo como definición de su especialidad, pero careciendo de la capacidad de jugar un papel determinante en el desarrollo y evolución de ese saber.

En educación, a diferencia de otras profesiones, como podría ser el caso de la medicina, la aparición del campo de especialidad universitaria no es una evolución en el desarrollo profesional del campo de la docencia, sino la aparición de grupos profesionales distintos que ejercen funciones de control y de influencia sobre grupos inicialmente diferenciados. Esto explica que una de las características de los grupos de mayor prestigio profesional dentro de la enseñanza es que actúan, respecto a los enseñantes, como "profesionales", es decir, con "poder sobre el cliente", justificada esta relación en que se produce en razón de sus propios intereses (los del cliente, es decir, los enseñantes) y del beneficio del trabajo que realizan, y en que se encuentra legitimada por el valor del conocimiento que poseen. Esto les autoriza a generar una influencia sobre el trabajo de los docentes que va más allá de una mera comunicación de sus hallazgos¹².

LABAREE (1992) piensa que las aspiraciones profesionales de los enseñantes hay que entenderlas en este contexto, ya que gran parte de estas demandas de profesionalización proceden del mundo académico. En su opinión, al menos en Estados Unidos, esta tendencia obedece a un interés de la universidad en aumentar su autoridad sobre la enseñanza. Como los profesores y las profesoras no parecen tener en cuenta los resultados de la inves-

¹² Ésta es la razón por la que, aunque se podría decir que también en medicina se establece una relación desigual y jerárquica entre un médico de cabecera y un investigador, no nos hallamos ante el mismo caso. La continuidad formativa y de titulación no crea las relaciones de control y legitimación del poder profesional de uno sobre el otro. Se consideran profesionales con distintas funciones (y con diferente prestigio e influencia social), pero no se establece entre ellos la relación profesional-cliente, tal y como puede darse entre un pedagogo y un enseñante.

tigación, sino que “actúan como funcionarios”, la profesionalización es una forma de demandar que su actuación se base en los resultados de la investigación.

Esto explica para él el hecho de que, aunque las demandas de profesionalismo amparan una resistencia a la burocratización y a la obediencia administrativa, sin embargo han hecho aumentar la fe en la racionalización, ya que ésta representa la lógica dominante en el pensamiento universitario, preocupado en derivaciones tecnológicas de su conocimiento y en el diseño de formas operativas “racionales” de actuación. Como consecuencia, los sistemas de racionalización podrían acabar siendo —anuncia— los que consigan el control de los procedimientos en las aulas que los gestores administrativos llevan tanto tiempo intentando infructuosamente. Esta tendencia ha aumentado a medida que ha crecido el *status* intelectual de los investigadores en educación y los formadores de profesorado.

“El influyente rol de la racionalidad formal en el seno del movimiento de profesionalización del profesorado deriva en parte de la reciente experiencia ocupacional de los formadores del profesorado, que han confiado en su estructura intelectual para su propio avance profesional, y en parte de su continuada necesidad de mantener una posición ideológicamente privilegiada desde la que emprender sus esfuerzos de reforma educativa”.

(LABAREE, 1992, pág. 144)

Por ello, en parte, los docentes han sido los que han sufrido —junto con el alumnado— las consecuencias de la racionalización y burocratización de la enseñanza y no los que las han generado. No obstante, aunque el “expertismo” profesional ligado al conocimiento científico ha desarrollado sistemas de racionalización y control sobre los enseñantes, la aspiración de éstos al *status* de profesional les ha llevado en ocasiones a asimilar como deseable y legítima la tecnificación que han sufrido de su trabajo. Esto ayudaría a explicar por qué en muchas ocasiones los profesores y profesoras identifican como un avance en su profesionalidad esta tecnificación.

4. Las trampas del profesionalismo

Precisamente en este tipo de procesos de aspiración a un profesionalismo de efectos dudosos sobre la mejora del trabajo docente es donde algunos autores han analizado las trampas que esta aspiración supone para la enseñanza y el profesorado, y cómo son usadas por parte del Estado, en épocas de reforma, para asegurarse la colaboración del profesorado y anular así sus posibles resistencias a la redefinición de su función. En nombre de la profesionalidad, o de atributos que se le asocian, con objeto de garantizarla o ampliarla, se justifican transformaciones administrativas y laborales para los docentes y se les demanda su colaboración. Evidentemente, no es defendible la oposición a una reforma si, como consecuencia de ella, uno empieza a ser reconocido como mejor profesional, o si negarse a ella es hacer dejación de

responsabilidades profesionales. Por ello, como ya vimos con anterioridad, la intensificación del trabajo docente, es decir, más trabajo sin más remuneración, o la referencia al altruismo como modo de justificación de las condiciones de trabajo, o de lo inconveniente de exponer quejas o esgrimir reivindicaciones que podrían tener un efecto negativo sobre el bien del alumnado, son recursos públicamente utilizados por la Administración u otros sectores sociales, o individualmente interiorizados por los profesionales de la enseñanza (LAWN y OZGA, 1988; POPKEWITZ, 1991, Cap. 5).

SMYTH (1991a), por ejemplo, ha explicado la forma en que el profesionalismo del profesorado se está redefiniendo y utilizando como factor de legitimación en las nuevas políticas de reforma, las cuales se caracterizan por una combinación entre las decisiones centralizadas y las metas curriculares claramente definidas y fijadas desde el Estado, por una parte, y la participación local y la decisión colegial en los centros escolares, por otra¹³. En opinión de este autor, a lo que está dando lugar este tipo de reformas es a la promoción, por parte de las Administraciones, de formas colegiales de participación y decisión curricular dentro de los centros y a alentar formas de desarrollo profesional basadas en la escuela pero, claro es, en el marco de los límites curriculares establecidos.

“Lo que está emergiendo son planteamientos que dicen proporcionar formas de desarrollo profesional en-el-trabajo para el profesorado, pero en un contexto en el que la conducción y la orientación de estas políticas están incuestionablemente estructuradas y organizadas fuera de las escuelas, y en el que el profesorado es incorporado (¿cooptado?) para desarrollar los detalles de implementación”.

(SMYTH, 1991a, pág. 328)

La participación y la colegialidad entre los docentes, aunque viene reglamentada por la Administración, se legitima como un rasgo del profesionalismo, de tal modo que se crea una especie de obligatoriedad de trabajar voluntariamente con los compañeros. La participación se construye como un requisito del profesionalismo responsable, de manera que no colaborar sería una falta de profesionalidad. Las formas de control pasan, de esta manera, de ser directas a ser participativas. La responsabilidad profesional deja de ser un acto individual y aislado en el aula, para pasar a ser colectiva y sobre la actuación pedagógica de todo el centro. Pero al estar estrictamente definidas las tareas y los niveles de cumplimiento de las mismas, el resultado es una profesionalidad cuyo enriquecimiento colegial se convierte en un mero requisito técnico de las tareas burocráticas que definen el puesto de trabajo (Ibid, página 340). En resumen: la Administración define el marco curricular, fija los

¹³ Estas políticas educativas son cada vez más homogéneas internacionalmente. Aunque unos países llegan a ellas desde tradiciones curriculares y administrativas centralizadas y otros desde tradiciones descentralizadoras, todos parecen estar encontrándose en el medio. Véase GRANHEIM y cols. (1990); OSBORN y cols. (1992). Véase también, para un desarrollo de estas ideas, el Capítulo VIII.

procedimientos de colaboración y actuación en los centros, organiza la secuencia de acción y rendición de cuentas, y los docentes desarrollan *profesionalmente* el trabajo (Ibid, pág. 341).

Bajo esta perspectiva, la profesionalidad actúa como modo de garantizar la colaboración sin discutir los límites de actuación¹⁴. Según SMYTH, la actual crisis de legitimidad del Estado requiere buscar modos más sutiles de obtener la fidelidad del profesorado a su función social. El profesionalismo consentido y la autonomía parcial permite que los enseñantes pongan sus energías al servicio de estas funciones, sintiéndose recompensados por la capacidad de intervención que se les reconoce, pero sin advertir los límites que se les impone a su intervención¹⁵. Se pasa de la imposición a la participación, de un "curriculum cerrado" como mandato a un "curriculum abierto" como guía interpretable, de la obediencia a la autonomía profesional y del entrenamiento al desarrollo profesional. Pero todo ello ocurre bajo esquemas y estructuras de racionalización que no pueden ser abandonadas, con sistemas de control de resultados perfectamente delimitados y definidos, con formas de alentar el trabajo de colaboración en los centros que "incorporan al profesorado y sus lealtades a propósitos y estructuras burocráticamente determinadas en otro lugar" (HARGREAVES y DAWE, 1990, pág. 229), y considerándose sólo como relevantes aquellas necesidades de desarrollo profesional "que encajan en las metas nacionales y en los objetivos organizativos" (SMYTH, 1991a, pág. 341).

5. La autonomía en el profesionalismo

Si hacemos caso al análisis de LARSON, debemos entender el profesionalismo fundamentalmente como un movimiento de autodefensa corporativa de ciertas ocupaciones que han tenido la posibilidad de justificar dicha postura en la posesión de un conocimiento especializado y exclusivo. En este sentido, la reivindicación de autonomía del profesionalismo parece más bien la defensa contra el intrusismo. Esta defensa lo es frente a la intromisión en una cierta parcela de actuación profesional de otros grupos ocupacionales. Pero también lo es frente a la intervención de la sociedad en el contenido y la

¹⁴ Esto es lo que HARGREAVES y DAWE (1990) han llamado "colegialidad artificial".

¹⁵ Estas prácticas de participación en las decisiones están en consonancia con los nuevos modelos de organización del trabajo en la industria: creación de pequeños grupos de trabajo flexibles que tienen encomendado el propio control de calidad de su producción y donde cada uno realiza diversas tareas, constituyendo el grupo un equipo de trabajo en el que toman decisiones para la mejora de su propia producción. Esta organización del trabajo, que sobre todo se ha empleado en la industria automovilística japonesa, parece demostrar que se les puede dar a los trabajadores un cierto control sobre su trabajo sin que se emplee éste en contra de la compañía. Según parece, el cambio del control exterior de los trabajadores a la determinación interior, participando en las decisiones sobre la fabricación, mejora la producción a la vez que la satisfacción de los empleados que no sienten ahora deseos de resistirse a la empresa. Así, tras el taylorismo y el fordismo, estamos entrando en la era del postfordismo o "toyotismo" (ALLEN, 1992; BRAHAM, 1992).

orientación de sus actuaciones. Sin embargo, es previsible que esta reacción contra la intervención externa pueda sostenerse con más facilidad ante los sectores más débiles (con menos poder) de la sociedad, que no frente a las organizaciones o a los poderes públicos; esto es, ante los receptores de sus servicios, que no frente a sus empleadores (FERNANDEZ ENGUITA, 1993; GIL, 1996). En este sentido, los movimientos de profesionalización pueden conseguir más éxito en preservar sus actuaciones de la crítica y de la participación social, que no de la determinación del contenido o de las condiciones de su trabajo en las instituciones en las que se integran.

Si esto es así, es probable que el profesionalismo, como estrategia de reivindicación profesional en el profesorado, sea más útil como forma de aislarse de las "intrusiones" de su comunidad social más próxima, que como forma de independizarse de las del Estado o de las de sus empleadores. Si además, las actuales tendencias en las reformas se valen de la ideología del profesionalismo como demanda de participación en los propósitos del Estado, puede que se acabe interpretando que se es "profesional" colaborando con la Administración, pero no con la comunidad.

La autonomía como no intromisión resulta ser, por una parte, una descripción equivocada de la función que desempeña la enseñanza, ya que ésta se sitúa en el terreno de la transmisión de valores y saberes sancionados socialmente. La institución educativa representa un espacio sobre el que se proyectan, de forma contradictoria y conflictiva, distintas pretensiones y aspiraciones, tanto culturales como económicas y sociales. El oficio docente no puede entenderse, por tanto, al margen de las condiciones sociopolíticas que le dan carta de naturaleza a la propia institución escolar.

Pero por otra parte, la autonomía profesional entendida como no intromisión, si quiere decir preservar a la enseñanza y a quienes la realizan del debate y la participación social, resulta ser políticamente reaccionaria. Difícilmente puede defenderse la aspiración a la no intervención externa en el contenido y dirección de la educación escolar, cuando ésta existe como una institución y como una tarea que sólo puede definir su valor en relación a su importancia y a sus consecuencias culturales y sociales. Pretender anular la intervención social en la educación, en aras de la autonomía profesional, sería tanto como pretender el sometimiento de la sociedad a quienes se autoerigen en elite cultural, decidiendo unilateralmente el contenido de la enseñanza y su dirección moral y política. Ni siquiera la supuesta posesión de un conocimiento científico, como base de legitimación del ejercicio profesional, podría dar aval a la pretensión de la exclusión de la comunidad, y de sus miembros, en las decisiones sobre su vida individual y colectiva.

Si en el Capítulo Primero hemos visto cómo la pérdida de autonomía que supone la falta de control sobre el propio trabajo se traduce en una desorientación ideológica, en la pérdida del sentido ético, en este segundo capítulo, por el contrario, hemos visto cómo la reclamación de autonomía puede convertirse en una forma de justificación de la exclusión de la comunidad de las decisiones educativas que les afectan, teniendo, sin embargo, escaso efecto real sobre condiciones de mayor independencia respecto de las políticas e

intereses que pueden ser tecnocráticos. Esta paradoja sólo puede ser resuelta si tratamos de resituar el significado del concepto de autonomía (y por tanto, de su reivindicación) al margen de las adherencias del profesionalismo y en el marco de las cualidades y características del oficio docente que se desprenden de su significado como profesión *educativa*. Esto es, si nos fijamos más en lo que tiene de educativo el trabajo como enseñantes, que si lo hacemos en lo que tendría de "profesión" (como conjunto de características sociológicamente definidas en ciertas ocupaciones, o como estrategia corporativista de las mismas). En este sentido, estaríamos intentando definir la autonomía como cualidad educativa, que no profesional, del trabajo docente.

Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes

¿Puede ser todavía la referencia a las profesiones una forma adecuada de describir y demandar determinadas cualidades para el oficio docente? En el presente capítulo argumentaré que aún hay una posibilidad de defensa de valores típicamente considerados como profesionales, pero que deben ser analizados en el contexto de dimensiones propias del trabajo docente. Sólo así podremos recuperar una concepción de autonomía profesional para el profesorado sensible con la propia naturaleza educativa del oficio, y no con las estrategias ideológicas del profesionalismo. Para ello, tras una primera aproximación a la idea de profesionalidad docente, describiré aquellas dimensiones de la misma que son necesarias para poder enmarcar el problema de la autonomía del profesorado.

1. La profesionalidad docente y las cualidades del oficio educativo

En el capítulo anterior he atendido especialmente a los peligros y problemas asociados a la misma idea de profesional. Hemos podido ver así cómo, en cuanto que ideología, el profesionalismo puede encerrar un argumento corporativista, que identifica la autonomía con el aislamiento y la no intromisión, a la vez que puede ser una demanda que se le hace al profesorado como forma de obtener su colaboración y obediencia (ya sea con el conocimiento académico o con las políticas oficiales). Sin embargo, la moneda tiene otra cara. Y es que sólo puede comprenderse, por ejemplo, el uso retórico que del profesionalismo pueden hacer las Administraciones para garantizar la colaboración y lealtad del profesorado en tiempos de reformas, si se entiende que las imágenes asociadas a la idea de profesional y las aspiraciones que muchos enseñantes representan con ese término transportan valores ocupa-

cionales que están en consonancia con características y necesidades de la realización de la función docente¹.

Es cierto, como han señalado LAWN y OZGA (1988), o CARLSON (1987; 1992), que las demandas profesionales que puedan hacer los profesores no se diferencian en muchas ocasiones de las que puedan hacer otros trabajadores. Aspirar a un mayor control sobre el propio trabajo no es privativo de los trabajadores de la enseñanza. Pero cuando se defiende la profesionalidad de los docentes se está también demandando una consonancia entre las características del puesto de trabajo y las exigencias que la dedicación a tareas educativas lleva consigo. La reivindicación no se reduce a un deseo de mayor *status*. También se reclama mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por aspectos educativos que no pueden venir descritos en normativas, integridad personal, responsabilidad en lo que se hace, sensibilidad ante las situaciones delicadas, compromiso con la comunidad, etc. Estas exigencias le conceden un carácter muy especial al sentido que tiene la cualificación o la autonomía en los docentes. No se trata sólo de unas condiciones humanamente dignas en una ocupación. Se trata de la imposibilidad de realizar todas estas funciones que públicamente se reconocen como necesarias para el buen desempeño del oficio educativo si no se dispone de la capacidad de decidir responsablemente la adecuación entre el propósito educativo y la realidad concreta en la que aquél trata de realizarse. La educación requiere responsabilidad y no se puede ser responsable si no se es capaz de decidir, ya sea por impedimentos legales o por falta de capacidades intelectuales y morales. Autonomía, responsabilidad, capacitación, son características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que debieran ser ineludibles en la profesión docente. Y el profesionalismo, puede ser así, bajo esta perspectiva, una manera de defender no sólo derechos del profesorado, sino de la educación.

“En el terreno de los principios generales, hay que estar de acuerdo con la retórica pública al uso: los docentes deben desempeñar su trabajo con autonomía, integridad y responsabilidad. En este plano, los lemas del profesionalismo pueden ser muy útiles con vistas a reestructurar la educación: es necesario que los docentes acrecienten sus destrezas de desarrollo e implantación del *currículum*; las sociedades modernas precisan prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, la flexibilidad y un cierto escepticismo ante las pautas sociales, necesidades todas ellas que se relacionan con el grado de autonomía y las atribuciones del profesorado”.

(POPKEWITZ, 1990, pág. 106)²

¹ Es en este contexto como pueden entenderse debates recientes en contra y a favor del profesionalismo como es el que han mantenido BURBULES y DENSMORE con SYKES (BURBULES y DENSMORE, 1992a; 1992b; SYKES, 1992).

² Esto refleja al fin y al cabo una situación que siempre se da en la enseñanza: la simultaneidad paradójica y contradictoria de un procedimiento con capacidad de regulación y control social, pero que también tiene una capacidad potencial de redefinición social. Sobre esta dialéctica histórica entre regulación y redefinición social en la educación institucionalizada puede consultarse HAMILTON (1990).

Algunos autores han preferido, al plantearse este aspecto del problema, evitar el término "profesionalismo", ya que en éste se acaba mezclando, junto con estos valores anteriores, una descripción, ideológicamente afectada, del *status* y los privilegios sociales y laborales a los que se aspira. Esta mezcla, en la pretensión de diferenciarse de otras ocupaciones y de identificarse con aquellas profesiones liberales clásicas que han gozado de un mayor reconocimiento y prestigio en nuestra sociedad, se presta a la perversión de aquellos valores, en beneficio de intereses corporativistas. En su lugar, han optado por el de *profesionalidad*, como modo de rescatar lo que de positivo tiene la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia. HOYLE (1980, pág. 44), por ejemplo, ha interpretado la profesionalidad como "las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan". Por su parte, GIMENO (1990, pág. 2), la ha definido como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor".

Si bien ambos autores presentan definiciones semejantes, no obstante, mientras que la definición de GIMENO acentúa los aspectos descriptivos de lo que el oficio requiere e impone en la práctica, la de HOYLE se basa en lo que el profesorado pone de su parte y proyecta en las formas diferenciadas en que realiza su práctica profesional.

A partir de estas dos definiciones, podríamos acordar que la profesionalidad se refiere a *las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo*. Esta forma de expresar el contenido del concepto permite prestar atención a los dos polos que se conjugan en el mismo y que hemos podido apreciar en estos dos autores. Hablar de profesionalidad significa, bajo esta perspectiva, no sólo describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión.

Ahora podemos recuperar la idea del docente como profesional sin limitarnos a la reivindicación de valores que tradicionalmente se asocian, sin más, a la retórica del profesionalismo. Y es ahora cuando podemos, por el contrario, defender valores, cualidades y características profesionales, en cuanto que expresan su sentido en función de lo que requiere la práctica de la enseñanza. Debe entenderse, sin embargo, que las cualidades a que hace referencia la profesionalidad docente no son una descripción de la "buena enseñanza", no son una exposición de lo que debe hacer un enseñante. Entender así las cualidades de la profesionalidad corre el peligro de convertir otra vez la enseñanza en un catálogo de actuaciones externamente impuestas. Más bien, las cualidades de la profesionalidad hacen referencia, en todo caso, a aquellas que sitúan al profesor o profesora en condiciones de dar una dirección adecuada a su preocupación por realizar una buena enseñanza. Son, por consiguiente, dimensiones de su quehacer profesional en el que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir el oficio docente, a la vez que dimensiones en las que se inscribiría la forma de dotar de contenido concreto a la realización de la enseñanza.

Precisamente por esta razón, el contenido, significado y realización de estas cualidades no vienen definitivamente fijados. No hay acuerdo definitivo sobre ellas, sino que son interpretadas de forma diferente según los contextos y las posiciones de partida. Y ello, tanto por la pluralidad de significados que adquieren las cualidades profesionales como por la variedad de criterios respecto a qué debiera ser la enseñanza. Las cualidades profesionales *que requiere* la enseñanza están en función de la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades y, evidentemente, sobre este punto se abre un abanico de posiciones y análisis. Pero, en cualquier caso, se refleja una tensión entre lo que los enseñantes son como profesionales, lo que la enseñanza es como práctica real y concreta y lo que sería una aspiración educativa en ambos aspectos.

La relación entre las cualidades de las actuaciones profesionales y las exigencias de la práctica docente refleja también la dialéctica entre, por una parte, condiciones y restricciones de la realidad educativa y, por otra, formas de vivir y desarrollar la profesión en cuanto que actitudes y destrezas puestas en juego por los miembros concretos de la profesión. Esta dialéctica es un juego de condicionantes e influencias mutuas. Como ha explicado GIMENO (1990), la actuación docente no es un asunto de decisión unilateral del profesor o profesora, sin más; no se puede entender la enseñanza atendiendo solamente a los factores visibles en el aula. La enseñanza es un juego de "prácticas anidadas" donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte, junto con los individuales. Desde este punto de vista, los docentes son simultáneamente vehículos a través de los cuales se concretan los influjos que generan todos estos factores, y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a esos mismos factores.

"El docente no define la práctica, sino, en todo caso, su papel en la misma; y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa... Su conducta profesional puede ser una pura respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos impuestos por los contextos preestablecidos, pero puede entenderse desde un punto de vista crítico como la fuente de interrogantes y problemas que pueden estimular su pensamiento y su capacidad para adoptar decisiones estratégicas inteligentes para intervenir en los contextos". (GIMENO, 1990, pág. 16)

Que la respuesta profesional sea de un tipo o de otro, más adaptativa o más crítica, está en relación con la forma en que se ponen en comunicación todos esos factores.

En resumen, la forma concreta que cobren estas dimensiones depende tanto de la manera de entender la enseñanza, como de la forma de resolverla en sus condiciones específicas. Pero lo importante de estas cualidades de la profesionalidad estaría en que proponen un marco de preocupaciones que resultan ineludibles en el desarrollo de la práctica educativa. En concreto, trataremos a continuación tres de estas dimensiones de la profesionalidad por su importancia para concebir el problema de la autonomía desde una

perspectiva educativa: a) la obligación moral; b) el compromiso con la comunidad, y c) la competencia profesional.

2. La obligación moral

La primera dimensión de la profesionalidad docente se deriva del hecho de que la enseñanza supone un compromiso de carácter moral para quien la realiza (CONTRERAS, 1990, págs. 16 y sgs.). Este compromiso u *obligación moral* confiere a la actividad de la enseñanza un carácter que, como ha señalado SOCKETT (1989, pág. 100), se sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. La razón de este autor para esta obligación moral se encuentra en que la finalidad de la educación incorpora la noción de persona humana libre, lo cual es simultáneamente un logro al que se aspira y un *status* moral bajo el que se realiza la práctica educativa. Por ello, por encima de los logros académicos, el profesorado está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, aun a sabiendas de que eso le suele ocasionar tensiones y dilemas: ha de atender al avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como personas le merece todo el alumnado.

TOM (1984, Cap. 4) ha justificado también la enseñanza como un oficio moral³, basándose en dos motivos: a) se actúa en relación de desigualdad con el alumnado, la cual sólo se sostiene porque se confía en que dicha desigualdad no se usará en contra de la parte débil de la relación sino, todo lo contrario, para que puedan desarrollar recursos y capacidades que les hagan más independientes; b) se pretenden cosas que sólo adquieren sentido desde una perspectiva moral: se ejerce una influencia sobre otros, se pretende enseñar cosas que sólo pueden justificarse por su deseabilidad, por su valor.

Inevitablemente, el hecho de que el oficio de enseñar consista en la relación directa y continuada con personas concretas sobre las que se pretende ejercer una influencia, hace que el docente se encuentre comprometido con la legitimidad de dicha influencia, con la bondad de las pretensiones y con los aspectos más personales de la evolución, los sentimientos y el cuidado y atención que pueden demandar como personas (NODDINGS, 1986). Como ha señalado HARGREAVES (1994b), aunque los enseñantes no tuvieran una intención moral consciente respecto a su trabajo, lo cierto es que casi todo lo que hacen tiene consecuencias que son morales. "No hay escapatoria a esto". Tanto lo relativo al *curriculum* oficial como al oculto, lo que tiene que ver con los aspectos más intelectuales, como con los relacionales: todo supone una posición moral (BALL y WILSON, 1996).

³ Para TOM el término "moral" tiene un sentido más amplio que la mera referencia a un comportamiento correcto; incluiría además "la preocupación por lo que es importante o valioso, en la medida en que estas situaciones así valoradas están claramente vinculadas a fines deseables" (TOM, 1984, pág. 79).

Este aspecto moral de la enseñanza está muy ligado a la dimensión emocional presente en toda relación educativa. Efectivamente, el cuidado y la preocupación por el bienestar del alumnado, o por unas buenas relaciones con colegas y familias, obedece a un compromiso con la ética de la profesión que sólo puede resolverse en el establecimiento de vínculos que implican la emotividad y las relaciones afectivas, de un signo u otro, estados emotivos que deben ser comprendidos y evaluados en su contexto y repercusiones (SALZBERGER-WITTENBERG, y cols., 1992). Pero igualmente, el deseo de una buena enseñanza, o sentirse comprometido con ciertos valores y aspiraciones educativas, como la indignación y la repulsa ante situaciones de enseñanza reprobables, es la demostración de que el compromiso moral es también un impulso emotivo, un sentimiento, e incluso una pasión (HARGREAVES, 1994b; NIXON, 1995). En realidad, sentirse comprometido u "obligado" moralmente refleja este aspecto emocional en la vivencia de las vinculaciones con lo que se considera valioso.

Aunque pueda ocurrir que el contexto institucional, los mandatos administrativos o las características laborales del enseñante contradigan o dificulten la realización de sus valores, las tensiones y dilemas que esto origina sólo pueden interpretarse como dilemas morales. Su compromiso profesional estriba en que o bien ha de modificar la situación en que se encuentra, superando las contradicciones o dilemas, o bien ha de encontrar argumentos o razones para justificar su situación.

"Los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica pedagógica mejorada, al permitir márgenes en su interpretación y posibilidades de resistencia ante los mismos". (GIMENO, 1992a, pág. 236)

El profesor, o la profesora, ha de enfrentarse inevitablemente a su decisión propia sobre la práctica que realiza, porque al ser él o ella quien personalmente se proyecta en su relación con alumnos y alumnas, tratando de generar una influencia, ha de decidir o asumir el grado de identificación o de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla, sus niveles de transformación de la realidad ante la que se enfrenta, etc. Esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional. Sólo desde la asunción autónoma de sus valores educativos y de su forma de realizarlos en la práctica puede entenderse la obligación moral. No podríamos hablar, si no, de una obligación con una ética profesional que no fuera la suya. De igual manera, en cuanto que obligación moral autónoma, la profesionalidad docente reclama del profesorado su conciencia y desarrollo sobre el sentido de lo que es deseable educativamente.

Este compromiso con la práctica de una ética requiere juicios profesionales continuos sobre lo apropiado de las actuaciones a los casos concretos con los que se encuentra y que ha de resolver. Dichos juicios son cambiantes y adaptados porque las situaciones y circunstancias, así como el alumnado, también varían, y son igualmente autónomos porque nadie puede

suplir al docente en su búsqueda de la forma para realizar el sentido de sus valores educativos en su propia práctica (ELLIOTT, 1989, pág. 249). Esta necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias, y de buscar formas para mejor realizar el sentido de los valores educativos da lugar a la mejora continua de la práctica como otro de los valores profesionales (SOCKETT, 1989, página 101).

3. El compromiso con la comunidad

Una segunda dimensión de la profesionalidad docente se deriva de la *relación con la comunidad social* en la que los enseñantes deben realizar su práctica profesional. La obligación moral del profesorado, la ética de sus actuaciones, podría asociarse a una imagen de enseñantes como profesionales aislados. Sin embargo, precisamente porque su oficio tiene implicaciones éticas muy importantes, está en relación con el contraste y discusión de los principios normativos y las realizaciones concretas de los mismos. La moralidad no es un hecho aislado, sino, al contrario, un fenómeno social, producto de nuestra vida en comunidad, en la que hay que resolver problemas que afectan a la vida de las personas y a su desarrollo, y que precisan dilucidar qué es lo moralmente adecuado al caso⁴. En este sentido, la moralidad no es sólo una cuestión personal; es también una cuestión política (HARGREAVES, 1994b). La educación no es un problema de la vida privada del profesorado, sino una ocupación socialmente encomendada y que le responsabiliza públicamente.

Esto obliga a que las prácticas profesionales no se constituyan como aisladas, sino como compartidas. Sólo en los contextos sociales, públicos, puede alcanzarse la obligación ética su dimensión adecuada. Ello se refiere, en primer lugar, al contexto profesional, en el que los colectivos de profesorado, ya sea en sus propios centros o en otros ámbitos de agrupación y organización, desarrollan su profesionalidad, en la medida en que comparten problemas, discuten principios, contrastan alternativas y soluciones, analizan los factores que condicionan su trabajo, organizan su acción, etc.

Pero también es necesario entender que la responsabilidad pública compromete a la comunidad en la participación en las decisiones sobre la enseñanza. El problema surge por el hecho de que, por otra parte, el profesorado sólo puede asumir su compromiso moral desde la autonomía, no desde la obediencia, porque no es posible resolver los conflictos y dilemas sino desde la asunción autónoma de los mismos. Los procesos de deliberación moral no son procesos algorítmicos de aplicación de reglas, sino de interpretación de lo que significan los valores y principios a la luz del caso, y el caso

⁴ De hecho, no se pueden entender las posiciones morales en general como elaboraciones individuales y asociales, sino que siempre son posturas que se insertan y son, de un modo u otro, parte de una tradición bajo la que se interpretan y cobran significado, aunque sean por su oposición a dichas elaboraciones. Véase MACINTYRE (1987).

a la luz de los principios. Por tanto, no pueden realizarse sino desde la moralidad de los que realizan tales deliberaciones. Esta doble conciencia de que los enseñantes deben ser necesariamente autónomos en sus responsabilidades profesionales y, a la vez, públicamente responsables es una fuente de contradicciones y tensiones entre el profesorado y la comunidad, que se suele presentar como un conflicto entre la autoridad de los profesionales y la de la sociedad (ZEICHNER, 1991).

Los problemas que esto origina tienen que ver con cuáles son las formas en que se instituye la participación pública en la educación, cuáles son las formas por las que la sociedad interviene en las decisiones sobre el contenido de la enseñanza y el control sobre la responsabilidad de los docentes. No necesariamente debe pensarse que el compromiso con la comunidad social queda garantizado o atendido en forma adecuada por el hecho de que los organismos y poderes públicos dicten y administren una política. Como tampoco debe pensarse forzosamente lo contrario. Si nos encontramos ante uno u otro caso es una cuestión de juicio político, a la vez que profesional. Los modelos de participación pública son uno de los factores que operan en este problema. Pero otro es el de los sistemas de burocratización que como forma de control sobre la responsabilidad de los docentes se establece en nuestra sociedad (RIZVI, 1989).

La estipulación, desde los aparatos administrativos, del *currículum* de las escuelas (establecido dicho *currículum* como resultados homogeneizados que deben conseguir los centros y enseñantes) reduce la participación de la sociedad a procedimientos burocratizados, forzando al profesorado al papel de funcionario obediente, y al resto de la sociedad al de espectadores. El problema es que las reducidas posibilidades que de participación directa y real tiene la comunidad, a través de los consejos escolares, tienden a reducirse aún más cuando el profesorado intenta la exclusión de ésta bajo el supuesto de autonomía profesional. Pero como ha señalado KOGAN (1980), la profesionalidad del profesorado ante el legítimo derecho de la comunidad a intervenir en la educación consiste en interpretar las expectativas sociales como parte de su trabajo en la determinación del *currículum*. Los docentes no deben ser, sin más, una parte en un conflicto entre pretensiones y finalidades educativas. Parte de su profesión debe consistir en mediar en estos conflictos de manera que pueda entenderse el sentido y el valor de cada posición, y encontrar la forma en que la escuela puede realizar su misión sin limitarse a ser el estallido de las contradicciones ni a seguir irreflexivamente las directrices, mandatos, corrientes o presiones del exterior.

“La resolución de los conflictos, de manera que las cosas puedan seguir funcionando en las escuelas, es una de las tareas profesionales de los docentes. Y así, el profesorado ha de reconocer que está en un juego político, pero que su profesionalismo debe ayudarle a darle sentido a todo eso. Los buenos profesionales cuya competencia incluye dar sentido a los múltiples valores de sus grupos de clientes no pueden evitar la política”.

(KOGAN, 1980, pág. 132)

La conciencia de estar en un ámbito de actuación con una clara componente política está también en relación con otro aspecto: el de la significación política bajo la cual se desarrolla la práctica educativa. Si se entiende que la educación no es sólo un asunto reducido a las aulas, sino que tiene una clara dimensión social y política, la profesionalidad puede significar un análisis y una forma de intervenir en los problemas sociopolíticos que le competen al oficio de enseñar. En la medida en que la práctica escolar pueda estar desempeñando algún papel en la educación de las personas que tenga algún efecto sobre sus vidas futuras, estamos hablando de problemas en los que la pretensión de la justicia y la igualdad social puede tener un significado intrínseco a la propia definición del oficio docente. Parece pues legítimo preguntarse, como parte de la práctica profesional de la enseñanza, por la forma en que la escuela colabora de hecho y debe colaborar a la promoción de prácticas que tienen un claro significado social. Por ejemplo, si está favoreciendo o si se está resistiendo a que la educación escolar sea un lugar donde se reproduce y legitima la desigualdad y la injusticia social y en qué forma (MCLAREN, 1989).

En primer lugar, las instituciones educativas son lugares en los que alumnos y alumnas se introducen en formas particulares de vida que, a su vez, suponen una preparación para sus vidas futuras (GIROUX, 1990a). Estas experiencias no tienen solamente un significado individual, sino que representan perspectivas sobre el sentido tanto público como privado de la vida y de lo social. Por esta razón, los docentes están asumiendo y realizando contenidos políticos que forman parte del propio hecho de enseñar, ya que las experiencias que ponen en marcha en la escuela reflejan las oportunidades de análisis sobre la vida y sobre sus alternativas y sus esperanzas para ella.

En segundo lugar, si la escuela es una institución que desempeña funciones de regulación social y de selección, en una sociedad en la que los logros en materia de igualdad, libertad y justicia son tema de discusión, la práctica docente puede incluir dentro de su propia reflexión y acción la forma en que estos valores políticos se realizan (BEYER y WOOD, 1986). Y ello tanto por lo que se refiere a las prácticas de inclusión o exclusión, como a lo que significa en la formación en las actitudes y valores básicos ciudadanos (CARR, 1991; WOOD, 1984).

En tercer lugar, la escuela es justificada como una institución encargada de proporcionar oportunidades sociales por medios educativos. Por lo que puede tener pleno sentido plantearse la práctica profesional de la enseñanza desde el valor real que ésta tiene para el alumnado como oportunidad educativa, así como la función real que tiene como compensación radical de diferencias sociales (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Todos estos campos de compromiso social de la práctica docente suponen en muchas ocasiones para los enseñantes un conflicto con las definiciones institucionales de la escuela, la regulación de sus funciones y las inercias y tradiciones asentadas. Por lo que el reconocimiento de la significación social y política de la intervención educativa se convierte en ocasiones en prácticas de oposición y en acciones estratégicas que amplían el significado

de la práctica profesional de la enseñanza. Ya no estamos hablando del profesor o de la profesora aislados en su aula como forma de definir el lugar de su competencia profesional, sino de la acción colectiva y organizada y de la intervención en aquellos lugares que restringen el reconocimiento de las consecuencias sociales y políticas del ejercicio profesional de la enseñanza.

4. *La competencia profesional*

La obligación moral del profesorado, y el compromiso con la comunidad requieren una *competencia profesional* coherente con ambos. Es evidente que la realización de la enseñanza necesita, como cualquier otro oficio, de un cierto dominio de habilidades, técnicas y, en general, recursos para la acción didáctica, de la misma forma que debe conocer aquellos aspectos de la cultura y el conocimiento que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña. Pero las consecuencias que se derivan de las dos dimensiones anteriores de la profesionalidad docente son que la competencia profesional trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Tenemos que hablar más bien de competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas. Difícilmente se puede asumir una obligación moral o un compromiso con el significado y las repercusiones sociales de la enseñanza si no se dispone de esta competencia (SOCKETT, 1993, Cap. 5).

No se puede tener un criterio sobre el valor moral o político de una determinada situación o de una actuación si no se dispone de una base para el análisis y la valoración. Como no se puede actuar de una forma coherente con los propios valores o necesidades si se carece de recursos y habilidades adecuados a la ocasión (ya sea para actuar pedagógicamente en el aula o para hacerlo en otros contextos de planificación o de negociación).

Sólo es posible realizar juicios y decisiones profesionales si se dispone de un conocimiento profesional del que extraer reflexiones, ideas y experiencias con los que poder elaborar dichas decisiones. Esto no implica necesariamente un corpus único y establecido de conocimiento avalado por la investigación, ni compartido por todos los docentes. Más bien parece, por el contrario, que tenemos que pensar en un conocimiento que es en parte individual, producto de las reelaboraciones sucesivas de los docentes a partir de su experiencia, en parte compartido, por obra de los intercambios entre enseñantes y los procesos comunes de socialización, y en parte diversificado, producto de diferentes tradiciones y posiciones pedagógicas, lo cual supone formas distintas de interpretar la realidad escolar, la acción docente y las aspiraciones educativas (GRIMMETT y MACKINNON, 1992). De la misma forma, no hay por qué pensar que se trata de un conocimiento proposicional, fácilmente explicable y formulable. Consistiría, más bien, en un saber que, aunque se nutre de diversas fuentes y experiencias, adquiere una dimensión fundamentalmente práctica, es decir, que tiene a la acción como el principal referente y se expresa más a menudo como implícito en la acción e intuitivo, que no como saber

proposicional (SOCKETT, 1989, págs. 104-105). En este sentido, expresa no sólo formas de explicación y comprensión de la práctica, sino principios normativos y análisis valorativos (TOM, 1987).

Pero la competencia profesional se refiere no sólo al capital de conocimiento disponible, sino también a los recursos intelectuales de que se dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad. El análisis y la reflexión sobre la práctica profesional que se realiza constituye un valor y un elemento básico para la profesionalidad de los enseñantes.

De igual manera, al ser la enseñanza una práctica social cuya realización no depende sólo de las decisiones que toman los docentes en sus aulas, sino de contextos más amplios de influencia y determinación, la competencia profesional debe ponerse en relación con la capacidad de comprensión de la forma en que estos contextos condicionan y median su ejercicio profesional, así como con la capacidad de intervención en esos ámbitos.

Pero no siempre es posible considerar la solución de las contradicciones como una mera identificación de espacios de intervención. Como ha señalado POPKEWITZ (1990), la enseñanza se caracteriza por su naturaleza dual: es a la vez un espacio de liberación, que permite el desarrollo de determinadas capacidades, y un mecanismo institucional de regulación que desempeña funciones de reproducción y legitimación social. Por ello, también es una responsabilidad profesional tomar conciencia de esto, ya que las contradicciones de la enseñanza, son también las de los docentes.

Sólo reconociendo su capacidad de acción reflexiva, y de elaboración de conocimiento profesional en relación al contenido de su profesión, así como sobre los contextos que condicionan su práctica y que van más allá del aula, pueden los enseñantes desarrollar su competencia profesional, entendida más como una competencia intelectual que no sólo técnica (GIROUX, 1990b; SMYTH, 1987a). Es necesario señalar, de todos modos, que la atención a competencias profesionalizadoras que requieren un distanciamiento de los contextos inmediatos para entender los factores de determinación de la práctica educativa, ha de ser compensada y simultáneamente sostenida con la atención y cuidado a las personas concretas que se deduce de la obligación moral. LABAREE (1992, pág. 132) ha advertido sobre los modelos masculinos que suelen imperar en las concepciones profesionales (racionalistas, centrados en la tarea, con abstracción de los contextos), en contra de las características de las profesoras (cuidado, apoyo emocional, centrado en la persona, enfocado en el contexto) y que resultan centrales si atendemos al hecho básico de que el contenido ético y político de la educación se deduce al fin y al cabo del hecho de que la enseñanza es un oficio que se realiza con personas y que puede tener consecuencias de largo alcance para ellas.

Si, como ya vimos, no podemos desligar la propia idea de la obligación moral de su componente emocional, tampoco podemos ahora reducir la dimensión de la competencia profesional a su sentido más puramente racional, como un juego de ideas que se entrecruzan en abstracto. También forma parte de las competencias profesionales el modo en que se crean y se

sostienen vínculos con las personas, en que la complicidad, el afecto y la sensibilidad se integran y se desarrollan en las formas de vivir la profesión, de tal manera que comprensión e implicación se vinculen. La intuición, la improvisación y la orientación entre los sentimientos propios y ajenos son también parte de las competencias complejas que requiere la profesionalidad didáctica, tanto dentro como fuera del aula.

La competencia profesional es una dimensión necesaria para el desarrollo del compromiso ético y social, porque proporciona los recursos que la hacen posible. Pero es a la vez la consecuencia de estos compromisos, puesto que se alimenta de las experiencias en las que deben afrontarse situaciones dilemáticas y conflictos en los que están en juego el sentido educativo y las consecuencias de la práctica escolar. De la misma manera, podemos decir que la competencia profesional es lo que capacita al profesorado para asumir responsabilidades, pero que difícilmente puede desarrollar su competencia sin ejercitarla, esto es, si carece de autonomía profesional, porque como ha señalado GIMENO:

“un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones”.

(GIMENO, 1989, pág. 15)

Estos tres aspectos de la profesionalidad docente, estas tres exigencias del oficio de enseñar, pueden concebirse y combinarse de distinta manera en función de las concepciones profesionales de las que se parta, las cuales dependen a su vez de la forma en que se entienda la enseñanza: su contexto institucional, su propósito y su realización. Y lógicamente, estas concepciones darán lugar a distintas formas de entender la autonomía profesional del docente. A clarificar esta noción última es a lo que se dirigen los siguientes capítulos. Para ello nos aproximaremos a diferentes formas de concebirse la profesión docente. De esta manera, podremos llegar a la reflexión sobre el significado de la autonomía, habiendo situado la discusión en distintos modelos sobre lo que significa y requiere el oficio de enseñar.

SEGUNDA PARTE

**Modelos de profesorado: en busca
de la autonomía profesional del docente**

CAPÍTULO IV

La autonomía ilusoria: el enseñante como profesional técnico

Qué entender por autonomía profesional en la enseñanza depende de la forma en que se interpreten no sólo cada uno de los tres aspectos de la profesionalidad que acabamos de tratar en el capítulo anterior, sino también la forma en que se combinen y justifiquen. En este sentido, debemos tener en cuenta que el significado que pretendemos clarificar y profundizar no es el de la autonomía en sí, como valor humano; ni siquiera el de la autonomía profesional en general, que, como hemos visto en el debate sobre el profesionalismo, se presta más a discusiones de interés gremial que educativo. Más bien, de lo que se trata es de profundizar en lo que podemos entender por autonomía como clave de comprensión de un problema específico del oficio educativo, una característica que se nos revelará esencial en la posibilidad de desarrollo de las cualidades esenciales de la práctica educativa. Esto es especialmente importante si queremos huir de ideas simplistas relativas a esta noción que la reducen a una mera oportunidad de actuar sin condicionantes, cuando la enseñanza es un oficio insalvablemente lleno de condicionantes, y cuando muchos de ellos podrían ser, además, plenamente justificables, dada la naturaleza social, pública, de la educación.

La aproximación que, para la exploración de este tema, haremos a distintas concepciones sobre las exigencias de la práctica docente, nos permitirá ir configurando las posibilidades de significación de la autonomía a partir de las exigencias que hacen los diferentes planteamientos, así como las posibilidades educativas que cada modelo presenta. En razón de ello, he optado por presentar como modelos de comprensión de la práctica profesional, aquéllos que delinean las tres tendencias básicas que se han defendido teóricamente en esta cuestión, con la esperanza de que esto nos permita una mejor aproximación conceptual a los problemas básicos del tema que nos ocupa. No he tratado, pues, tendencias que podrían elaborarse desde una aproximación empírica al oficio, sino más bien aquellas que se han elaborado desde una aproximación teórica y que normalmente se han justificado desde una funda-

mentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica. Las tres concepciones desarrolladas a continuación, en éste y en los dos próximos capítulos —el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico—, como podremos ver, suponen formas de entender el oficio de enseñar que, en mi opinión, se muestran insuficientes, cuando no claramente equivocadas, para poder formular el problema de la autonomía del profesorado. Será, por tanto, su discusión, el análisis de sus límites y sus posibilidades —en especial, en los dos últimos modelos—, lo que nos permitirá formular de una manera más matizada y compleja lo que tal cuestión de la autonomía profesional del docente puede querer decir.

1. La práctica profesional de la enseñanza desde la racionalidad técnica

Como ha señalado SCHÖN (1983; 1992), el modelo dominante que tradicionalmente ha existido sobre cómo actúan los profesionales en la práctica, y sobre la relación entre investigación, conocimiento y práctica profesional, ha sido el de Racionalidad Técnica. Sobre este modelo se ha establecido normalmente toda la ideología del profesionalismo, por lo que entender sus características, la forma en que, bajo esta perspectiva, se interpreta la actuación profesional, así como las dificultades y limitaciones que este enfoque presenta, nos permitirá elaborar otras aproximaciones que tengan en cuenta las características que la enseñanza tiene como profesión, sin caer en los tópicos y rasgos comunes que el profesionalismo presenta como ideología científicista.

La idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados. Como idea general, se entiende que la práctica profesional es un caso particular de cualquier ocupación o acción racional, en cuanto que pretende la aplicación de medios disponibles a fines definidos; lo que diferencia a las profesiones es que la forma en que se aborda la solución de problemas, los medios de que se dispone para ello, son medios técnicos, basados en el conocimiento científico especializado (SCHÖN, 1983, pág. 22). El aspecto fundamental de la práctica profesional lo define, por consiguiente, la disponibilidad de una ciencia aplicada que permite el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los mismos. La práctica supondría la aplicación inteligente de este conocimiento a los problemas a los que se enfrenta un profesional, con objeto de encontrar una solución satisfactoria.

Según esta perspectiva, SCHEIN¹ ha distinguido en el conocimiento profesional tres componentes esenciales:

¹ Citado por SCHÖN (1983, pág. 24).

- a) Un componente de *ciencia o disciplina básica* sobre el que descansa la práctica y a partir del cual se desarrolla.
- b) Un componente de *ciencia aplicada* o de *ingeniería* a partir del cual se derivan la mayoría de los procedimientos cotidianos de diagnóstico y de solución de problemas
- c) Un componente de *habilidad y actitudinal* que se relaciona con la actuación concreta al servicio del cliente, utilizando para ello los dos componentes anteriores de ciencia básica y aplicada.

La concepción de ciencia aplicada, en cuanto que supone el desarrollo de estrategias y procedimientos tanto de diagnóstico como de tratamiento y solución de problemas, identifica los procedimientos fundamentales y la mentalidad bajo la que opera la práctica profesional, así como su relación con el conocimiento. Podemos señalar tres características por las cuales la idea de ciencia aplicada afecta al desempeño profesional:

- En primer lugar, *la relación que se establece entre la práctica y el conocimiento es jerárquica*: las destrezas prácticas son las necesarias para la realización de técnicas, las cuales se derivan del repertorio disponible por la ciencia aplicada, que a su vez se fundamenta en las aportaciones que realiza la ciencia básica.

Como se observa, este orden de derivación es también un orden de dependencia, ya que la actuación necesita de la elaboración previa de recursos técnicos y de conocimientos básicos que, además, se producen en otro contexto institucional. Esta separación personal e institucional entre la elaboración del conocimiento y su aplicación es igualmente jerárquica en su sentido simbólico y social, ya que representan diferente reconocimiento y *status* tanto académico como social para las personas que producen los distintos tipos de conocimiento y para los que lo aplican, asentándose así una clara división del trabajo.

“La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial”. (PÉREZ GÓMEZ, 1991b, pág. 375)

Para la racionalidad técnica, esta jerarquía de *status* en el valor del conocimiento profesional supone incluso una consideración de segundo orden para el último componente del conocimiento profesional que mencionaba SCHEIN: el de las habilidades necesarias para el uso concreto y práctico del conocimiento básico y aplicado. Este componente se valora como algo ambiguo que, según señala SCHÖN (1983, pág. 28), resulta incluso molesto llamarlo “conocimiento”. De este modo, junto a la jerarquía entre conocimiento teórico o básico y técnico o aplicado, se establece otra entre los componentes del saber y los relacionados con el hacer. Esta jerarquía se aprecia tanto en el *status* que poseen los distintos especialistas en estos tipos de conoci-

mientos o de habilidades como en la estructura de la formación que reciben los profesionales. El esquema bajo el que se concibe el *currículum* profesional es un reflejo de la jerarquía de subordinación de los aprendizajes prácticos a los teóricos. No sólo suele encontrarse el período de prácticas al final de la carrera, sino que además suele estar peor definido su estatuto formativo, dejado muchas veces a la mera experiencia, dado su carácter ambiguo y de segundo orden (CONTRERAS, 1987).

- En segundo lugar, la consideración de la práctica profesional como aplicación de procedimientos y medios técnicos para conseguir determinados fines *entiende la ciencia aplicada como la formulación de reglas tecnológicas*, según las cuales se establecen aquellos procedimientos de actuación que dan lugar a determinados resultados deseados. Para la elaboración de estas reglas técnicas, como deben ser fundamentadas científicamente, se requiere un conocimiento anterior que establezca relaciones entre antecedentes y consecuentes. Es decir, un conocimiento que establezca leyes o regularidades entre fenómenos que sean interpretadas como relaciones causa-efecto. Son estas leyes o regularidades las que confieren al conocimiento un valor predictivo que permite anticipar las consecuencias de determinados tratamientos o actuaciones. En la medida en que se posee tal tipo de conocimiento, es posible desarrollar las derivaciones técnicas. Es el caso, por ejemplo, de todas las investigaciones dirigidas a detectar y establecer los factores que "causan" el rendimiento académico. En cuanto se obtienen datos que sostienen que, en los casos estudiados, existe una correlación positiva entre determinados factores o condiciones de la enseñanza y el rendimiento del alumnado, se pueden formular recomendaciones, o elaborar técnicas o materiales instructivos, que extiendan a otros casos la presencia de dichos factores².

Es éste el tipo de conocimiento que HABERMAS (1984) y MCCARTHY (1987) han llamado empírico-analítico, propio de las ciencias físico-naturales, y cuyo interés constitutivo es el técnico, esto es, la acción sobre los objetos para obtener de ellos los resultados deseados. El problema con tal tipo de conocimiento surge cuando su uso se extiende más allá del dominio de la acción sobre la naturaleza, alcanzando también al de la acción humana. Al querer valer de la misma concepción de acción instrumental sobre objetos y del uso de un conocimiento predictivo, se está suponiendo que la práctica profesional en el ámbito de lo social debe conducirse como una ingeniería. Pero también, que la acción profesional puede entenderse como si *sólo* se establecieran acciones técnicas, al margen de la decisión sobre las finalidades que se pretenden con ellas, o al margen de los contextos humanos y sociales en los que tales prácticas ocurren, y de las consecuencias que tienen sobre los mismos.

² Éste es el tipo de investigación que ha sido denominada como "proceso-producto", dirigida a encontrar las relaciones causa-efecto entre antecedentes y consecuentes de la práctica educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1983; SHULMAN, 1989), pero igualmente es toda la investigación dirigida a encontrar un "conocimiento básico" del que se pretendan derivar reglas de instrucción (CONTRERAS DOMINGO, 1990, Cap. 5; KLIEBARD, 1993).

Tal y como lo expresa SCHÖN, es la concepción positivista del conocimiento científico la que sustenta este modelo de racionalidad técnica. De una parte, reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa-efecto que permiten la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. De otra, reduce el conocimiento práctico a conocimiento técnico, en la medida en que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones instrumentales, o bien construyendo un conocimiento de las relaciones entre los medios y los fines, estableciendo experimentos que permitan comparar cuáles son los medios que mejor logran los fines pretendidos (SCHÖN, 1983, págs. 33-34)³.

- En tercer lugar, la elaboración de este conocimiento técnico es posible en la medida en que se considera que *los fines que se pretenden son fijos y bien definidos*. Sólo es posible establecer correspondencias entre actuaciones y logros que puedan estar fundamentadas en la regularidad si los logros buscados son claros y estables. Si la ciencia aplicada consiste en la acumulación de conocimiento empírico sobre los medios más adecuados para la obtención de los fines seleccionados, difícilmente se podría disponer de tal conocimiento con fines cuyo significado no se encuentre definido de forma que pueda comprobarse sin lugar a dudas si han sido alcanzados. Han de tener una definición estable, pues sólo así pueden fijarse las regularidades entre los tratamientos o actuaciones adecuados y los resultados deseables.

Por la misma razón, se necesita igualmente que los contextos en los que esta aplicación de medios se lleva a cabo sean también estables. Sólo en condiciones semejantes se pueden establecer las regularidades que permiten extraer conclusiones permanentes para el conocimiento. Así es posible interpretar las situaciones en las que se actúa profesionalmente como ejemplos de situaciones generales con cierta estabilidad, para las cuales pueden ser válidos tanto las técnicas de diagnóstico de la situación como los medios para lograr los fines fijados.

2. Dominio técnico y dependencia profesional

En el campo de la educación, la falta de aplicación técnica de gran parte del conocimiento pedagógico, junto con la naturaleza ambigua y, en ocasiones, conflictiva de sus fines ha llevado a que se considere la enseñanza como una profesión sólo en un sentido muy débil y limitado. Pero el reconocimiento de esta limitación no ha supuesto una renuncia —en gran parte de la investigación, de la administración y de la práctica educativas— a la aspiración y a la realización de la enseñanza como una profesión basada en la aplicación de técnicas derivadas de un conocimiento especializado, esto es, como una práctica profesional concebida bajo la perspectiva de la racionalidad técnica.

³ Un análisis del positivismo en la educación puede encontrarse en ANGULO (1988; 1989; 1991); CARR y KEMMIS (1988); FRITZELL (1981).

El reconocimiento que como profesionales tienen los enseñantes, bajo esta concepción, está en relación con el dominio técnico que demuestren en la solución de los problemas, esto es, en el conocimiento de los procedimientos adecuados de enseñanza y en su aplicación inteligente. Su pericia técnica se encuentra en el conocimiento de métodos para la enseñanza, en el dominio de procedimientos de gestión y funcionamiento del grupo de clase y en el manejo de técnicas de evaluación de aprendizajes. Todos estos conocimientos, si bien poseen una parte que tiene que ver con las habilidades desarrolladas en la práctica, encuentran, no obstante, su fundamento en el bagaje de conocimiento pedagógico disponible. Es la formación inicial y permanente del profesorado la que supuestamente le permite el acceso a métodos de enseñanza, materiales curriculares, técnicas de organización de la clase y manejo de los problemas de disciplina, técnicas de evaluación, etc., que los especialistas elaboran.

El conocimiento pedagógico que tiene relevancia, desde la mentalidad de la racionalidad técnica, es sobre todo aquél que establece cuáles son los medios más eficientes para llevar a cabo alguna finalidad predeterminada, es decir, aquél que se puede presentar como técnicas o métodos de enseñanza (HALLIDAY, 1990, pág. 29). Es este esfuerzo (junto con el de la elaboración de técnicas de diagnóstico y de evaluación, que pretenden la identificación de situaciones prototipo o la medición de resultados) el que ha ocupado gran parte de la teoría y de la investigación educativas, dirigidas, en cuanto que ciencia aplicada, a encontrar relaciones entre determinadas circunstancias de actuación docente, de materiales curriculares o de ambiente escolar y sus efectos sobre el rendimiento del alumnado.

Los docentes, en cuanto que expertos en enseñanza, no disponen en principio de las destrezas para la elaboración de las técnicas, sino sólo para su aplicación. La separación jerarquizada entre investigadores y técnicos supone una dependencia de los segundos respecto de los primeros, así como una subordinación a las condiciones implícitas del conocimiento técnico. En efecto, los procedimientos técnicos, en cuanto que medios para conseguir determinados fines, no se abren a la disputa sobre los fines deseables, sino tan sólo a la aceptación de aquéllos para los cuales están concebidas las técnicas. De este modo, el profesorado no sólo asume una dependencia respecto de un conocimiento previo que no elabora, sino también de las finalidades a las que éste se dirige. Para poder servirse de las técnicas científicamente contrastadas, ha de pretender las mismas finalidades que ya vienen establecidas en ellas. Si bien es cierto que podría darse el caso de una existencia variada de técnicas para distintas finalidades, en cualquier caso, al estipularse el valor científico de las técnicas en su valor instrumental contrastado, es decir, en su capacidad de conseguir resultados estables y bien definidos, lo que no puede evitarse, bajo la concepción técnica, es entender los fines como estables y bien definidos.

Esto es evidente en el hecho de que la asunción del modelo de racionalidad técnica como modelo de profesionalidad significa asumir una concepción "productiva" de la enseñanza, esto es, entender la enseñanza y el *currículum*

como actividad dirigida al logro de resultados o productos predeterminados. Esto significa, entre otras cosas, poseer por anticipado una imagen sobre cuál es el comportamiento de una persona educada, entender el contenido curricular como un conjunto de conocimientos despersonalizados y estáticos que deben poseerse, y separar tajantemente la función y el momento del diseño o programación, del momento de la realización y del de evaluación (GRUNDY, 1987, Cap. II)⁴.

3. La irreductibilidad técnica de la enseñanza

El enseñante, como profesional técnico, entiende que su acción consiste en la aplicación de decisiones técnicas. En cuanto reconoce el problema ante el que se halla, cuando tiene claramente definidos los resultados que debe alcanzar, o cuando ha decidido cuál es la dificultad de aprendizaje de tal alumno o tal grupo, selecciona de entre el repertorio disponible el tratamiento que mejor se adapta a la situación y lo aplica. El supuesto que aquí se maneja es que el conocimiento pedagógico disponible guía la práctica, proporcionando los medios para reconocer los problemas, así como las soluciones a los mismos. Disponemos por anticipado de un conocimiento claro de cuáles son los resultados deseados y de la forma en que se alcanzan. Pero, como ha señalado HALLIDAY (1990, pág. 17), el problema con esta concepción del conocimiento como guía para la práctica es que se da por supuesto que se pueden establecer por adelantado tanto los estados que se pretenden como las actividades que permiten lograrlos.

Esta es la misma crítica que ha hecho SCHÖN a la concepción de la práctica profesional que se defiende desde la racionalidad técnica. La concepción técnica de la práctica supone que se actúa aplicando soluciones disponibles a problemas ya formulados, eligiendo de entre los medios disponibles el que mejor se adecua a los fines previstos. Sin embargo, lo que se olvida en este planteamiento es precisamente la formulación de los problemas, es decir, la configuración de cuál es el problema al que nos enfrentamos, cuál es su naturaleza, sus características; qué pretender dada la situación, qué decisiones adoptar, etc.

La práctica docente es en gran medida un enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las que disponemos de tratamientos. Si, por ejemplo, un conflicto existente en el aula y que afecta a la forma en que se están comportando algunos alumnos, ha de ser considerado como un problema de disciplina, o es un problema de falta de motivación ante el aprendizaje, o un desajuste entre la estructura de funcionamiento de la vida del aula o del

⁴ No obstante, como la propia GRUNDY señala, esta separación no significa necesariamente que sean personas diferentes quienes las llevan a cabo.

centro y las necesidades del alumnado, o una rebeldía ante la autoridad impuesta, o una proyección de problemas de otros ámbitos (familiares, sociales, etc.), es algo más difícil de decidir que la exclusiva elección de una única explicación. Definir el problema es, simultáneamente, entender el contexto en el que ocurre, la complejidad de factores que coinciden y la singularidad del caso al que nos enfrentamos. Pero es también reconocer las diferentes valoraciones y decisiones implícitas en la definición del problema. Por ejemplo, decidir si la escuela debe atender a las necesidades e intereses de los alumnos o a los de la organización, si debe preocuparse por los problemas externos o sólo por los internos, etc. Y todo ello cuando, de una parte, no siempre existe acuerdo sobre estos fines y valores, y cuando, de otra, en ocasiones, éstos se presentan como dilemas ante los cuales no es fácil elegir una de las opciones.

Todos estos factores que requieren aclaración, definición y decisión no se resuelven disponiendo de un repertorio técnico de soluciones o tratamientos. El problema es anterior a su solución técnica, porque lo que no tenemos es "un problema" en la forma en que la racionalidad técnica da por supuesta su existencia. Los enseñantes han de entender las situaciones en los contextos específicos en que se presentan y en la singularidad que muestran, y también deben tomar decisiones que no siempre reflejan haber decidido una actuación que se dirige a un fin, sino más bien, mantener abierta la interpretación a diferentes posibilidades y finalidades, encontrar respuestas singulares, y a veces provisionales, a casos que no habían previsto ni imaginado. Evidentemente, una situación ante la que se nos abre un dilema, o que refleja un acontecimiento singular, nunca anteriormente vivido, y que ni siquiera alcanzamos a comprender exactamente, "no puede resolverse mediante la utilización de técnicas derivadas de la investigación aplicada" (SCHÖN, 1983, pág. 41).

Ante situaciones de esta naturaleza, el profesorado ha de valerse de habilidades de las que, normalmente, bajo la racionalidad técnica, se ha reconocido de mala gana su existencia. Recursos imaginativos, intuición, improvisación, tanteo, etc., son elementos que a veces han sido considerados como la componente "artística" de la práctica profesional. Pero, aunque se acepte su existencia, más bien parece hacerse como aquello que no puede explicarse o que no entra dentro del comportamiento racional. Así, como nos explica PEARSON (1989, págs. 21-24), GAGE, en su libro *The Scientific Base of the Art of Teaching*, reconoce la enseñanza como un arte práctico, el cual requiere la creatividad, la intuición y la improvisación del docente para resolver satisfactoriamente las situaciones ante las que se enfrenta. Pero, una vez identificado este aspecto, su propuesta se dirige a la necesidad de un componente científico en el que el profesorado apoye su hacer artístico, un conocimiento de las relaciones regulares y estables entre eventos y variables que se suceden en la práctica docente. Dada la imposibilidad, según GAGE, de manejar en la práctica relaciones científicas complejas, el profesorado debe valerse de su intuición artística y juiciosa para resolver su actuación docente a partir del conocimiento científico de relaciones entre variables. De este modo, el profe-

sorado se encuentra abocado a una actuación intuitiva, disponiendo de un conocimiento científico que le proporciona una información simplificada y, como han señalado diversos autores (PEARSON, 1989; PÉREZ GÓMEZ, 1991b; TOM, 1984), manifiestamente insuficiente —cuando no irrelevante— para la práctica, pero sin interpretación de lo que significa y supone su labor artística, que queda librada a la buena voluntad o a la “irracionalidad” de la actuación no científica. Y es que, como señala PÉREZ GÓMEZ,

“En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen ni esquemas, ni métodos, ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica”.

(PÉREZ GÓMEZ, 1991b, pág. 378)

No sólo se carece de una manera de abordar y dar cuenta de las situaciones únicas, complejas, dilemáticas e imprevisibles, sino que además, los docentes que son fieles a esta perspectiva de la práctica se encuentran, como ha puesto en evidencia SCHÖN, atrapados en un dilema:

“Su definición de conocimiento profesional riguroso excluye fenómenos que han aprendido a ver como centrales para su práctica. Y los procedimientos artísticos de afrontar esos fenómenos no se pueden valorar, para ellos, como conocimiento profesional riguroso”.

(SCHÖN, 1983, pág. 42)

Es éste el dilema que SCHÖN ha denominado de “rigor o relevancia”. Al considerarse que la práctica viene guiada por el conocimiento técnico, que es producto de la investigación aplicada, el profesional técnico debe mantener aquel sistema de análisis y actuación que cae bajo los parámetros del conocimiento científico y riguroso, aunque sea a costa de relegar aquella información y procedimientos que se aproximan más a las condiciones reales que le impone su práctica. Esto exige, a quienes conciben la enseñanza como un ejercicio técnico, no prestar atención a aquel tipo de datos que caen fuera de sus categorías, de manera que son estas categorías ya previamente establecidas las que se imponen al diagnóstico de los casos, forzando incluso la comprensión de las situaciones para que encajen en ellas. Por esta razón, las situaciones se entienden limitadas por el contexto que define la propia actividad técnica, sin tener en cuenta el contexto más amplio en el que la enseñanza ocurre y en el que cobra sentido.

Aquellos profesores que entienden que su oficio consiste en la aplicación de destrezas para lograr determinados aprendizajes tienden a resistirse al análisis de circunstancias que sobrepasen la forma en que ya han dado por entendido su oficio. No aceptarán como parte de su compromiso profesional lo que sobrepase los límites de la acción instructiva, ya que es en la limitación de este contexto en donde tienen más oportunidades de definir de una forma rigurosa y concreta la situación. Es también limitando el contexto como evitan enfrentarse al conflicto social sobre los fines de la enseñanza y las consecuencias sociales de los aprendizajes que se realizan en el aula. Por el contrario, si se sensibilizan ante estas cuestiones, tendrán que aceptar el contex-

to más amplio de los orígenes y de las consecuencias de su práctica docente como parte de su cometido profesional, si bien perderán necesariamente la seguridad que les daba la reducción de su competencia profesional y se abrirán a la complejidad, la inestabilidad y la incertidumbre (SCHÖN, 1983, págs. 187-188).

4. La autonomía ilusoria: la incapacitación política

ELLIOTT (1991b) ha denominado "expertos infalibles" a aquel tipo de profesores que demostrarían una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia. Según este autor, el experto infalible no está preocupado por desarrollar una visión global de la situación en la que actúa, sino que la entiende en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee. Si bien es difícil poder decir que en la enseñanza se dispone de un conocimiento técnico especializado lo suficientemente desarrollado y completo como para poder hablar de un profesorado que limita su bagaje al mismo, con este modelo se refleja más bien una tendencia y una actitud respecto a la forma de entender la práctica profesional. Se trataría de una perspectiva hacia la práctica que viene determinada por el punto de vista ya establecido por el docente, careciendo de la flexibilidad y de la sensibilidad para adaptar su conocimiento a las características que le presenta la situación; poco permeable a las perspectivas que otros implicados, afectados o interesados puedan tener sobre el caso; poco proclive a la autoevaluación de sus propios prejuicios. Bajo esta actitud profesional, la autonomía con que ejerce el experto infalible su práctica es la que ofrece la seguridad de lo incuestionable, la decisión unilateral y la imposición, desde la afirmación en el dominio como experto y en la autoridad de su posición, de su punto de vista de técnico especialista.

Pero, tal autonomía es engañosa. Como demuestra GRUNDY (1987; 1989), la enseñanza entendida como aplicación técnica, como práctica dirigida a la obtención de resultados o productos previamente definidos, no es una práctica creativa, sino tan sólo reproductiva, dirigida a reproducir en los alumnos los objetivos que guían su trabajo. Las capacidades que se asocian a la acción autónoma, como la deliberación y el juicio, quedan aquí reducidas a un conjunto de destrezas y a reglas que se han de seguir. Al ser, además, dependientes de otras instancias y de otros técnicos de rango superior, los cuales diseñan su trabajo o los modos de racionalización que han de asumirse, su capacidad de acción autónoma se encuentra mermada.

Según ELLIOTT (1991b), dada la laguna que existe en la epistemología positivista de la práctica entre el dominio del conocimiento técnico y su uso en las situaciones reales, el "experto infalible" aplica dicho conocimiento de forma intuitiva, basándose en el saber de sentido común que se maneja en la cultura profesional. De este modo, predominan más los estereotipos, las visiones ya prefijadas y dominantes, como patrones para los juicios y las decisiones profesionales, constituyendo la socialización profesional la forma

dominante por la que en la práctica se aprende la relación entre definiciones de las situaciones y modos de actuación. Esta socialización incluye, por tanto, la interiorización y el aprendizaje de la aceptación de las situaciones como dadas, es decir, como fijas y estables, la aceptación de los objetivos educativos asumidos en la cultura profesional y el entendimiento del papel profesional como técnico experto que aplica unilateral y "autónomamente" sus decisiones como especialista.

Uno de los efectos evidentes de la concepción del profesorado como experto técnico es el que se refiere a las finalidades de la enseñanza. De una parte, como ya hemos visto, los objetivos son entendidos como productos, esto es, como estados finales previamente definidos que se quieren obtener en el alumnado (GIMENO, 1982; GRUNDY, 1987), en vez de como cualidades que pretenden guiar la práctica, como valores que se quieren construir y realizar en la acción educativa. Esta última concepción obligaría a un continuo análisis y revisión de la práctica tal y como acontece. El valor de la práctica no se estipularía por su capacidad instrumental de conseguir los estados finales previstos, sino por su coherencia con las formas de relación y aprendizaje que se consideran valiosas como prácticas educativas (ELLIOTT, 1989; STENHOUSE, 1984). Por ello, la perspectiva del técnico desconsidera la importancia de la cualidad moral y educativa de la acción, al reducir su valor al instrumental. Como, además, carece, según hemos visto, de procedimientos para abordar la dimensión artística de la práctica, se acaban interiorizando de forma no reflexiva los estereotipos y valores vigentes en la cultura profesional.

De otra parte, estos objetivos de la enseñanza no son decisión del grupo profesional. Por tanto, no son ni siquiera, bajo la mentalidad tecnicista, un elemento del análisis, la reflexión y la elección profesional. Concebida la enseñanza como ciencia aplicada, la decisión sobre los fines que ésta persigue queda fuera de lo que se considera un proceso racional y científico. El conocimiento pedagógico, entendido como el medio más eficiente para la consecución de fines preestablecidos, no entra en el debate de problemas normativos, que se consideran ajenos a las cuestiones de hecho sobre las que, según el positivismo, trabaja la ciencia. La investigación busca la forma de desarrollar medios para fines que vienen establecidos en las políticas educativas o en el pensamiento dominante en la comunidad. El técnico docente es el que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y eficiencia en esta aplicación y logro. No forma parte de su ejercicio profesional el cuestionamiento de las pretensiones de la enseñanza, sino tan sólo su eficaz cumplimiento. Es así como la racionalidad técnica implanta la figura del experto que legitima, en su dominio de las técnicas derivadas del conocimiento científico y en su eficiencia, aquellos objetivos que quedan fuera del debate tanto para el profesorado como para la sociedad (WELKER, 1991).

Esta racionalidad técnica no ejerce únicamente su poder en la forma en que se establece la relación entre finalidades y técnicos que se limitan a diseñar métodos y a aplicarlos para lograrlas. También se expresa la raciona-

lización como un procedimiento por el que las políticas públicas quedan fuera de todo debate al quedar fijadas como razones científicas o técnicas⁵. Se “despolitizan” al redefinirse como asuntos técnicos, y en la práctica sus finalidades se imponen como asunto fuera de todo debate científico. Como plantea HALLIDAY (1990, págs. 29-31), la política establece, a partir de su definición de las “necesidades sociales”, las finalidades y objetivos que ha de alcanzar el sistema educativo; los especialistas y académicos se dedican a la difusión de las nuevas iniciativas curriculares, a desarrollar discursos y procesos de racionalización práctica (nuevas técnicas de programación y evaluación) y materiales curriculares *ad hoc*, y el profesorado aplica los nuevos procesos y materiales para alcanzar los objetivos oficiales. Y lo que parece que en cualquier caso queda fuera del trabajo académico y técnico es la propia política educativa, la cual acaba resultando “inmune a cualquier referente fuera de ella misma. Simplemente, dirige la práctica educativa y sus directrices no pueden ponerse en cuestión” (HALLIDAY, 1990, pág. 30).

En términos de la práctica docente, tanto la fijación externa de objetivos educativos como su reducción a resultados, no resuelven los problemas de obligación moral a los que necesariamente ha de enfrentarse el profesorado. Como ya hemos visto, multitud de situaciones prácticas se presentan confusas en cuanto a su significado e implicaciones educativas. En ocasiones, pueden tener consecuencias contradictorias, o diferentes de unos a otros alumnos. En una clase ocurren muchas más cosas de las que pueden ser previstas y manejadas en un esquema de relación entre acciones instructivas y efectos pretendidos. Y la mayor parte de ellas reclama una actuación docente, bien sea en orden a su utilización educativa, o bien sea en orden a reconducir su sentido, o a paliar sus efectos. Como vienen señalando diferentes autoras y autores (BERLACK y BERLACK, 1981; JACKSON, 1986; LAMPERT, 1985; LYONS, 1990; McDONALD, 1992), la imposibilidad de predicción, los dilemas, la incertidumbre, dominan gran parte de la práctica docente; o en expresión de JACKSON, “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (JACKSON, 1991, pág. 197). Por ello, cada profesor y cada profesora se ven obligados a interpretar el significado especial y singular de cada situación, así como la oportunidad educativa que representa. El componente que antes hemos identificado como artístico no es sólo una faceta de creatividad y espontaneísmo sin criterio. Es justo la expresión de la forma en que los docentes buscan respuestas singulares a situaciones inciertas y complejas. Pero eso sólo puede hacerse desde una perspectiva de interpretación y valoración de la práctica personalmente

⁵ Respecto a esta cuestión, MCCARTHY, siguiendo a HABERMAS, plantea lo siguiente: “La política aparece cada vez más como una función de exigencias objetivas a las que hay que plejarse para poder hacer frente a las necesidades de la sociedad. Desde esta perspectiva, una forma democrática de toma de decisiones ligada a una discusión pública y general no tendría otro efecto que el de hacer aún más difícil la adecuada solución a los problemas técnicos. La esfera pública sólo puede funcionar, a lo sumo, como un mecanismo para escoger entre grupos alternativos de administradores técnicos” (MCCARTHY, 1987, pág. 60).

asumida. Decidir la acción más apropiada a cada caso no es algo que pueda proporcionar un conocimiento pedagógico de carácter técnico, porque precisamente éste no resuelve los conflictos y dilemas valorativos sobre qué es más conveniente en una determinada circunstancia, cómo atender a necesidades difícilmente compaginables o cuánto puede dar de sí una situación imprevista. Sólo la asunción y compromiso personal con opciones pedagógicas pueden proporcionar el sustrato para enfrentarse a lo imprevisto, lo incierto o lo ambiguo, ya que las respuestas y su justificación deben ser elaboradas sobre la marcha, normalmente de forma implícita en la propia actuación desarrollada. En asuntos que tienen que ver con las relaciones con las personas y el tipo de experiencias que les proporcionamos, nadie queda justificado por la sumisión a valores y objetivos si no los asume; pero asumirlos es comprometerse con ellos (HALLIDAY, 1990, pág. 31).

“El educador debe elaborar sus propios juicios sobre qué debe y qué no debe hacerse... No son éstas, decisiones que puedan encomendarse a otros y después proporcionárselas a los docentes como dadas. Todos los educadores deben responder las cuestiones normativas por ellos mismos... No podemos pensar que porque le proporcionemos a una persona una teoría educativa científica le hemos proporcionado a la vez los fundamentos para guiar su práctica educativa”.

(PEARSON, 1989, pág. 16-21)

La experiencia concreta de la educación excede la delimitación oficial de objetivos, para enfrentar a los docentes ante el hecho de los intereses y las necesidades de aquéllos con quienes trabaja. Y ello les sitúa inevitablemente ante conflictos y responsabilidades morales, ante la necesidad de encontrar una respuesta entre las exigencias de la Administración, los intereses de la comunidad y las necesidades de los alumnos y alumnas. Ante situaciones de esta naturaleza, el modelo de experto técnico no dispone de respuestas, porque, como señala WELKER, en cuestiones de moralidad nadie es un experto:

“La autoridad moral es menos dependiente de la cualidad de experto que de la capacidad y voluntad del docente de escuchar cuidadosamente a las diversas partes afectadas por la enseñanza pública”.

(WELKER, 1991, pág. 31)

El docente como profesional reflexivo

Lo que nos muestra el modelo de Racionalidad Técnica como concepción de la actuación profesional es su incapacidad para resolver y tratar todo lo que es imprevisible, todo lo que no se puede interpretar como un proceso de decisión y actuación regulado según un sistema de razonamiento infalible a partir de un conjunto de premisas. La rigidez con que se entiende la razón bajo el positivismo es lo que nos da como consecuencia esta incapacidad de atender a todo aquel proceso de actuación que no pueda plantearse como la aplicación de reglas definidas para el logro de resultados ya previstos. Por ello, deja fuera de toda consideración aquellos aspectos de la práctica que tienen que ver con lo imprevisible, la incertidumbre, los dilemas y las situaciones conflictivas. Es decir, con todas aquellas situaciones de las cuales las reglas técnicas y los algoritmos no son capaces de dar cuenta y para las que se requieren otras capacidades humanas que tienen que ser entendidas, y no despreciadas. Es justo allí donde no llegan las reglas técnicas donde más falta hacen aquellas destrezas humanas relacionadas con la capacidad de deliberación, de reflexión y de juicio (BROWN, 1983, pág. 195). Como ha dicho HABERMAS: "El negar la reflexión, eso es positivismo"¹.

Por ello es necesario rescatar la base reflexiva de la actuación profesional, con objeto de entender la forma en que realmente se abordan las situaciones problemáticas de la práctica. De este modo, será posible recuperar como elemento legítimo y necesario de la práctica docente aquellas competencias que desde la racionalidad técnica quedaban, o bien subordinadas al conocimiento científico y técnico, o bien excluidas de su análisis y consideración. En este capítulo daremos cuenta de aquella perspectiva sobre la profesión docente que la entiende fundamentalmente como una práctica reflexiva.

¹ Citado por MCCARTHY (1987, pág. 61).

Para ello, prestaremos atención, en primer lugar, a la forma en que se viene caracterizando esta perspectiva, a partir de la descripción que ha realizado D. SCHÖN, observando la forma en que diferentes profesionales realizan realmente su labor. A continuación, analizaremos, en el ámbito ya específicamente educativo, la visión de L. STENHOUSE sobre los enseñantes como investigadores, por cuanto supone un modelo emblemático de la concepción del docente como profesional reflexivo. Posteriormente, interpretaremos esta perspectiva bajo la visión aristotélica de la racionalidad práctica, en cuanto que visión de la racionalidad opuesta a la técnica, que acabamos de ver en el capítulo precedente. Y por último, haremos una primera aproximación al significado público de algo que remite a una experiencia en principio de carácter personal como es la reflexión.

1. SCHÖN y los profesionales reflexivos

La idea del profesional reflexivo que ha desarrollado SCHÖN (1983; 1992), trata justamente de dar cuenta de la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos; aquel tipo de actividades que, como la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. Para ello, parte SCHÖN de la forma en que habitualmente se realizan las actividades espontáneas de la vida diaria, distinguiendo entre "conocimiento en la acción" y "reflexión en la acción".

Normalmente, nuestra práctica cotidiana está asentada en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no ejercemos un control específico. Hay una serie de acciones que las realizamos espontáneamente sin pararnos a pensar en ellas antes de hacerlas. Son comprensiones de las cosas o competencias que hemos interiorizado de tal forma que nos sería difícil describir el conocimiento que implícitamente revelan estas acciones. Muchas veces ni siquiera somos conscientes de haberlas aprendido; simplemente nos descubrimos haciéndolas. En este tipo de situaciones, el conocimiento no precede a la acción, sino que está *en* la acción. No hay nada —dice SCHÖN— que nos haga sospechar que nuestro "saber cómo" consista en un conjunto de reglas estructuradas previamente a la acción y las cuales ponemos en funcionamiento como aplicación de decisiones. En este sentido, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Por eso es un *conocimiento en la acción*.

Por otra parte, es también normal que en muchas ocasiones, provocado por alguna sorpresa que nos saca de la situación habitual, pensemos sobre lo que hacemos, o incluso que pensemos *mientras* estamos haciendo algo. Es a esto último a lo que SCHÖN llama *reflexión-en-la-acción*. Supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en esta ocasión emerge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reconducirla adecuadamente.

“En tales procesos, la reflexión tiende a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción, sobre la acción en sí misma y sobre el conocimiento intuitivo implícito en la acción”.

(SCHÖN, 1983, pág. 56)

Esta idea de la reflexión en la acción, habitual en la vida cotidiana, adopta unas características propias en la práctica profesional. Una de las notas distintivas de este tipo de actividad es que supone un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que se enfrenta repetidamente a ciertos tipos de situaciones o casos que constituyen el ámbito de su especialidad. Las situaciones con las que se encuentra son consideradas en función de su semejanza a los casos anteriores. Como producto de la repetición de los casos, desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas que le sirven de base para sus decisiones. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. Esta experiencia es la que alimenta su conocimiento en la práctica.

Conforme su práctica es estable y repetitiva, su conocimiento en la práctica se hace más tácito y espontáneo. Es este conocimiento profesional el que le permite confiar en su especialización. Pero en la medida en que los casos reflejan diferencias, o le crean dudas respecto a su sentido, o reclaman actuaciones que parecen incompatibles, o plantean situaciones conflictivas que no había encontrado anteriormente, el profesional se halla en la necesidad de entender y solucionar el nuevo caso en relación a las características novedosas y singulares que presenta. Su conocimiento profesional acumulado y tácito se muestra insuficiente para dar cuenta de estos casos y son otros los recursos que se ponen en marcha. Necesita reflexionar, confrontar su conocimiento práctico con la situación para la cual el repertorio de casos disponible no le proporciona una respuesta satisfactoria. Así, aunque un profesional siempre puede reflexionar sobre su conocimiento implícito en la práctica —una vez que ésta ha acabado y piensa sobre lo que le ha reportado o lo que ha aprendido para futuras situaciones— hay, sin embargo, ocasiones en las que puede estar reflexionando sobre su práctica mientras se encuentra en medio de ella. Es en estas ocasiones cuando mejor se evidencia la puesta en funcionamiento de recursos profesionales que no quedan explicados por el dominio de un repertorio técnico o de determinadas reglas para la toma de decisiones. Al contrario, requiere de los y las profesionales su capacidad de crear nuevas visiones, de entender los problemas de nuevas maneras no previstas en su conocimiento de casos anteriores.

“Cuando el fenómeno al que se enfrenta elude las categorías ordinarias del conocimiento-en-la-práctica, presentándose como único o inestable, el profesional puede hacer emerger y criticar su comprensión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción del mismo y probarla mediante un experimento sobre la marcha. En ocasiones llega a una nueva teoría del fenómeno al articular un sentimiento que tenía sobre él”.

(SCHÖN, 1983, págs. 62-63)

Esta reflexión en la acción profesional no es necesariamente algo puntual y rápido. Estaría, más bien, en relación con los límites temporales que plan-

tea la propia práctica. Así, los enseñantes se pueden encontrar en procesos de reflexión en la acción inmediatos, cuando, pongamos por caso, han de responder a una alteración imprevista del ritmo de la clase; pero estos procesos pueden ser más prolongados, pudiendo durar incluso todo el curso, cuando intentan, por ejemplo, mejorar la integración de uno de sus alumnos en el grupo de clase o cuando se encuentran con dificultades respecto a los efectos que ocasiona una estrategia metodológica.

Este proceso de reflexión en la acción convierte al profesional, según SCHÖN, en "un investigador en el contexto de la práctica" (pág. 69). En estas situaciones no es dependiente de teorías y técnicas establecidas, sino que construye una nueva manera de plantear el problema que le permita atender a sus peculiaridades y decidir qué es lo que merece la pena salvar o solucionar del caso. En ocasiones como éstas, los prácticos demuestran su "arte profesional" al ser capaces, de forma aparentemente sencilla, de manejar grandes cantidades de información, seleccionando los rasgos relevantes y extrayendo consecuencias a partir del conocimiento profesional de casos anteriores y reconociendo la singularidad de la nueva situación en comparación con las anteriores.

Plantearse el problema de una nueva forma significa no que la solución es otra distinta, sino que *el problema es otro*, que ha de verse de nueva manera, que han de atenderse otros aspectos no considerados, o interpretarse de forma diferente. Ante exigencias de la situación incompatibles, ante conflictos de valor, ante la incertidumbre de las consecuencias de determinadas actuaciones, no es sólo un problema de técnicas lo que debe resolver, sino de qué es lo que está en juego. Por ello, ha de construir una comprensión del caso que es simultáneamente una construcción de qué es lo que debe pretender, y no sólo de qué es lo que debe hacer.

"Su investigación no se limita a una deliberación sobre los medios que depende de un acuerdo previo sobre los fines. No mantiene separados los medios y los fines, sino que los define interactivamente conforme va enmarcando la situación problemática".
(SCHÖN, 1983, pág. 69)

La práctica se constituye de este modo como un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas, "qué problemas merece la pena resolver y qué papel desempeñar en ellos" (Ibíd., pág. 130). Y ello puede llevar al análisis de las normas y criterios tácitos de valoración que se emplean, o a la forma en que se entiende y construye el papel profesional dentro del contexto institucional y social más amplio en el que actúa (pág. 62).

Evidentemente, en la medida en que la reflexión en la acción y el replanteamiento del problema lleva a una reconsideración de los fines a los que debe dirigirse la práctica profesional, o a repensarse el propio rol dentro de la estructura organizativa, los procesos de reflexión acaban siendo fuente de nuevos conflictos y replanteamientos en relación a los límites que, para la

comprensión y la acción, ponen las instituciones y las prácticas sociales a los problemas profesionales. Como el propio SCHÖN ha señalado, la práctica de la reflexión encaja mal en contextos de burocratización y control, en los que se encuentran definidas las metas al margen de los problemas concretos y reales a los que se enfrentan los profesionales.

“Un profesional que reflexiona-en-la-acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías-en-la-acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y al cuestionar estas cosas, también cuestiona elementos de la estructura del conocimiento organizacional en la que están insertas sus funciones... La reflexión-en-la-acción tiende a hacer emerger no sólo los presupuestos y las técnicas sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional”. (SCHÖN, 1983, págs. 338-339)

En general, los problemas que demandan actitudes reflexivas a los profesionales son aquéllos para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas en su repertorio de casos. Son aquellas situaciones para las que no se tienen, en principio, ni siquiera una forma adecuada de interpretarlas, de tal manera que es necesario simultáneamente entender la situación y cambiarla. Esta doble necesidad les lleva a emprender acciones sobre la situación que ellos puedan evaluar. Es decir, experimentan con la situación. De esta manera se ponen en marcha “espirales de valoración-acción-nueva valoración” (página 132). Al intentar una solución, el profesional atiende a los efectos, incluidos los no pretendidos, que ésta ocasiona, es decir, a la respuesta que la situación le devuelve. En función de ella, elabora nuevas actuaciones como producto de la reinterpretación o replanteamiento que hace de la situación problemática a partir de la reacción que ha manifestado.

Para SCHÖN, todo este proceso es semejante al que siguen los investigadores en sus experimentaciones. En todo caso, las variaciones vienen establecidas por el hecho de que el práctico, a diferencia del investigador, tiene como preocupación fundamental transformar la situación en alguna dirección que le parezca mejor, por lo que sus experimentos, aunque aspiran a poder entender mejor la situación, lo hacen siempre “al servicio de su interés en el cambio” (pág. 147). De este modo, se rompe la tradicional dicotomía entre la investigación, por una parte, y la práctica, entendida como aplicación de los productos de la primera, por otra (TOM, 1985). En este caso, la práctica es en sí un modo de investigar, de experimentar con la situación para elaborar nuevas comprensiones adecuadas al caso, a la vez que la transformación de la situación.

La relación que se establece entre el profesional y la situación problemática es transaccional: moldea la situación, pero en “conversación reflexiva” con ella, de manera que sus modelos de comprensión y sus valoraciones también se modifican en función de las respuestas que la situación le devuelve al ser transformada. Por eso se puede decir que el práctico “entiende la situación intentando cambiarla” (pág. 151). No nos encontramos, por tanto, ante una separación entre pensar y hacer, ya que la acción no es en este

caso una realización de decisiones técnicas. El pensar y el hacer se van entrelazando en el "diálogo" que se genera entre la acción y sus consecuencias, las cuales llevan a una nueva apreciación del caso.

La relación es también transaccional en el sentido de que los fenómenos que el profesional quiere entender son en parte producto de su intervención; él se encuentra en la situación que quiere comprender, por lo que entender la situación es entender también la forma en que él se relaciona con ella, cómo actúa en ella, cómo define su rol y qué consecuencias tiene en la práctica. A diferencia del modelo de racionalidad técnica, en el que se entendía la acción profesional como una acción externa sobre una realidad ajena, el profesional reflexivo entiende que él forma parte de la situación, por lo que debe entenderla como conformada por las transacciones que se han realizado con su contribución.

Ello lleva a ampliar los horizontes de los problemas ante los que se enfrentan los profesionales. Si se considera que el problema no se encuentra definido en las fronteras en que lo sitúa el repertorio técnico disponible, si se considera que su actuación no se limita al estrecho margen de la aplicación de técnicas, sino que se abre a los efectos que desencadenan las mismas, y si se considera que el profesional no es un experto técnico infalible y externo a la situación, sino un especialista en enfrentarse a situaciones problemáticas de determinada naturaleza, asumiendo que en el proceso él mismo pasa a ser parte de dicha situación, entonces la práctica profesional integra necesariamente las consecuencias sociales que desencadena y, en general, el contexto social más amplio en el que se inscribe. Por ello, la práctica, como conversación reflexiva con la situación, es necesariamente también una conversación con el contexto social en el que está inserta (SCHÖN, 1983, páginas 187 y sgs., 345 y sgs.).

Un profesional que entiende así su trabajo no puede reducir éste a la consecución de metas fijadas al margen de la práctica y de su propia definición valorativa de su ejercicio profesional. La práctica supone no sólo el dominio de un conocimiento profesional que se hace explícito al encontrarse con situaciones inesperadas, ambiguas o inciertas, sino, además, el de un sistema valorativo que también se comienza a hacer explícito, a desarrollar su significación y a redefinir sus límites cuando se está obligado a tomar decisiones que superan los márgenes de lo que se considera aceptable, cuando se analiza el alcance social de sus propias acciones, o cuando se está en situaciones de dilemas o de conflictos valorativos para las que los criterios que se poseían se muestran insuficientes. En estos casos se hace evidente que la práctica profesional reflexiva está guiada por valores profesionales que cobran auténtico significado no como objetivos terminales que deban conseguirse como producto de la acción, sino como criterios normativos que deben estar presentes y realizarse en el propio desempeño profesional.

La complejidad de las prácticas profesionales que se enfrentan a situaciones inciertas, o a efectos ambiguos, o a conflictos de valor no pueden entenderse como mecanismos simples de aplicación de técnicas o de traslación de reglas de decisión o de diseño. Precisamente, su valor artístico es-

triba en que necesariamente manejan procesos de reflexión y acción en los que participan muchos elementos de pensamiento y actuación simultáneos que no se dejan reducir a algoritmos o procesos cognitivos lineales. El hecho de que simultáneamente se tenga que atender a procesos de comprensión, a criterios de valor que se realizan en la actuación y a la propia acción, y que todo ello a la vez sea una forma de actuar y de entender, es lo que lo hace inasimilable a la lógica racionalista del positivismo. Su comprensión como actuación artística está en las similitudes que presenta con aquellas prácticas que suponen la realización de valores en la propia actuación, valores que a la vez son parte de la búsqueda que se realiza en la manifestación artística. Pero también en el dominio y en la aparente sencillez que se encierra en una actuación artística cuando en realidad sintetiza tantos procesos. La indagación artística se desarrolla precisamente en el propio ejercicio del arte, y no porque exista un antecedente del cual la acción es sólo su materialización práctica. La obra artística es a la vez la manifestación y la búsqueda, la experimentación y el logro, la obra en sí y los valores que mediante ella se realizan y se hacen presentes. Es en este sentido en el que debe entenderse la metáfora de SCHÖN de la práctica profesional como actuación artística: en la capacidad que tiene de poner en juego simultáneamente todas estas cualidades, sin que por ello tengamos que remitirnos a lo inexplicable o a lo irracional del "genio creador". Es más bien lo contrario, la posibilidad de ser entendida la actuación artística como práctica humana producto de la meditación, del bagaje personal, de la experimentación con las situaciones, de la reflexión en la práctica, de la intención que se expresa como cualidades que guían la búsqueda y no como resultados anticipados.

La obra de SCHÖN permite recuperar, dentro del trabajo legítimo e imprescindible de los profesionales, una concepción de la práctica que, bajo la racionalidad técnica, quedaba excluida de toda comprensión posible y marginada en su valor al no ser producto de la aplicación del conocimiento científico-técnico. Al reconstruir la dimensión reflexiva de la práctica, ha conseguido legitimar otra forma de entenderla que puede presentarse como racional, aunque no sea técnica, sino "artística". De este modo, el conocimiento práctico, tácito, es considerado como conocimiento inteligente, aunque no tenga formato lógico-proposicional y aunque no siempre sea ni siquiera formulable. La reflexión se entiende como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos, en vez de la derivación técnica, el diseño y la racionalización de las reglas de decisiones según concepciones positivistas (análisis de datos, reglas de inferencia, comprobación de hipótesis, etc.). Y si el experto técnico excluía de lo racional —y por tanto, de la definición de la práctica profesional— la discusión de los fines —los cuales eran, además, convertidos en estados finales—, para el profesional reflexivo es necesario discernir entre ellos en su traducción práctica.

2. STENHOUSE y el profesor como investigador

Las ideas de la enseñanza como práctica reflexiva y la de los profesores y profesoras como profesionales reflexivos se han convertido en denominaciones habituales en la actual literatura pedagógica, de tal manera que, como más adelante veremos, se ha llegado incluso, en ocasiones, a oscurecer el sentido que SCHÖN quiso dar a estos términos. No obstante, toda la concepción que subyace a la denominación de los profesionales reflexivos, e incluso la metáfora de la práctica profesional como actividad artística, con las cualidades y características que SCHÖN atribuye a este término, no es nueva en el campo de la educación². De hecho, ésta fue una de las metáforas preferidas de STENHOUSE para referirse a la manera en que él entendía el papel del profesorado y es fácil encontrar muchas semejanzas entre la concepción de los profesionales reflexivos de SCHÖN y la idea del "profesor como investigador" de STENHOUSE.

Para STENHOUSE, la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Por ello, piensa que los docentes son como artistas, que mejoran su arte experimentando con él y examinándolo críticamente. Y compara la búsqueda y experimentación de un profesor con la que realiza, por ejemplo, un músico tratando de extraer lo que hay de valioso en una partitura a base de experimentar con ella, investigando posibilidades, probando efectos, hasta encontrar lo que para él expresa su auténtico sentido musical (STENHOUSE, 1985).

Tanto STENHOUSE como SCHÖN han planteado su posición respecto al profesorado o a los profesionales como resistencia y oposición a los modelos de racionalidad técnica. De la misma manera que SCHÖN analiza la práctica reflexiva como oposición a la idea del profesional como experto técnico, STENHOUSE desarrolla su perspectiva a partir de la crítica al modelo de objetivos en el *curriculum*, que reduce la capacidad de juicio profesional del profesorado y por tanto su posibilidad de aspiración educativa. Y para ello se inspira tanto en su propia reflexión sobre lo que debiera caracterizar a la empresa educativa como en lo que refleja la lógica de actuación de aquellos profesores innovadores que, en vez de dejarse arrastrar por el sistema de enseñanza dirigido al logro de productos de aprendizaje establecidos, procuran experimentar con las situaciones de enseñanza a la búsqueda de procesos que tengan un mayor potencial educativo (ELLIOTT, 1990b)³.

² Evidentemente, no me refiero aquí al tópico durante muchos años sostenido de la educación como ciencia y arte, y del que GAGE podría ser su representante más moderno, según hemos podido ver. No es la idea de que la educación es en parte un arte, queriendo decir con ello que hay una parte incomprensible e inexplicable de la práctica docente que es dependiente de la genialidad de algunos educadores, o bien la idea de una cierta espiritualidad y misticismo que a veces ha rodeado a esta metáfora. Véase, para una crítica de este planteamiento, STENHOUSE (1987, págs. 141-144)

³ Esta base de inspiración de su pensamiento en la práctica de enseñantes innovadores se expresa ya en su obra (STENHOUSE, 1967).

“Ahora bien, si me dicen que muchos profesores no son así, debo contestar que algunos sí lo son, y que es el modelo de enseñanza que estos profesores nos muestran el que debemos difundir. El camino a seguir es difundir la idea del profesor como artista, con la implicación de que los artistas hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte”.

(STENHOUSE, 1985, págs. 48-49)

Una de las ideas básicas en el pensamiento de STENHOUSE ha sido la de la singularidad de las situaciones educativas. Cada clase, cada alumno y cada alumna, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares. Las acciones de enseñanza son acciones significativas; por tanto, dependen de las intenciones y de las significaciones atribuidas por sus protagonistas. No es posible saber lo que es o será una situación de enseñanza hasta que no se realiza. Por eso, según STENHOUSE, es imposible disponer de un conocimiento que nos proporcione los tratamientos que deban seguirse en la enseñanza, porque eso sería tanto como aceptar que hay acciones cuyo significado se establece al margen de los que lo atribuyen, o que es posible depender de generalizaciones sobre tratamientos cuando lo importante en la educación es atender a las circunstancias que cada caso presenta, y no pretender la uniformización de los procesos educativos, o de los niños y niñas. Lo que hace un profesor se parece más, en realidad, a lo que hace un jardinero que presta una atención singular a cada planta de su jardín, que no a lo que hace un agricultor, que aplica un tratamiento homogéneo a todo un terreno (STENHOUSE, 1987, págs. 52-54).

Es esta atención a la singularidad de los casos con los que se tienen que enfrentar los enseñantes lo que lleva a nuestro autor al rechazo de toda pretensión teórica en educación que se conciba como la determinación de técnicas para aplicar en el aula. Sólo es posible hacer generalizaciones en enseñanza sobre generalidades superficiales y temporales que pueden tener valor para los docentes únicamente como hipótesis que ellos mismos se ven obligados a verificar en sus aulas (Ibíd. págs. 44-49). Por ello, piensa que lo importante del conocimiento pedagógico no es tanto que intente suplirles en la función de experimentación y búsqueda en sus propias circunstancias, como que les proporcione ideas con las que experimentar, para probar su auténtico valor en los casos prácticos a los que se enfrentan.

Para STENHOUSE, la enseñanza no queda bien caracterizada como un conjunto de actividades que se justifican por su capacidad de conseguir determinados resultados; antes bien, ésta sólo se puede entender por la relación compleja y conflictiva que guarda con las aspiraciones educativas. Esto significa situar el contexto de valoración de la enseñanza, no en logros delimitados de manera unívoca, sino precisamente en una definición que es “problemática y públicamente controvertida” (STENHOUSE, 1977, pág. 1). Qué significan los valores educativos es algo abierto a interpretación y a juicio en las situaciones concretas en las que se persiguen. Representan una aspiración ambiciosa, nunca plenamente realizable, que convierte a la enseñanza en una actividad que siempre puede mejorarse. Lo que signifi-

can los valores en la práctica y los resultados a los que darán lugar no son anticipables.

Favorecer, por ejemplo, la comprensión del alumnado, o estimular su pensamiento crítico, son pretensiones educativas que se abren a lo inesperado porque se refieren a dimensiones creativas de las personas. Definen un potencial por desarrollar en el alumnado que puede abrirse a posibilidades imprevistas, tanto por lo que se refiere a la experiencia educativa a que puede dar lugar, como por los aprendizajes que pueden realizarse. Si las experiencias pedagógicas se guían genuinamente por valores de esta naturaleza (más que por el logro de destrezas, o el dominio de información exclusivamente), entonces deben caracterizarse por lo que las mueve, más que por lo que consiguen como productos temporales de aprendizaje.

Precisamente porque lo que representan los valores educativos son aspiraciones y no logros es por lo que piensa STENHOUSE que una finalidad educativa no queda resuelta en los objetivos que expresan resultados, ya que no son ellos los que dan la pauta a los profesores sobre cómo guiar su actuación en el aula. Lo que hacen los objetivos, en todo caso, es impedir abordar problemas asociados al hecho de que la enseñanza se desarrolla en un contexto socialmente complejo y de que constituye en sí misma una práctica compleja.

“Normalmente, la fórmula de los objetivos se aparta de y enturbia los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. ¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el *currículum*, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo *currículum*? La realidad es que nuestras clases y enseñanza varían año tras año y otro tanto sucede en cualquier otra clase cualquier año... [El modelo de objetivos no aumenta] nuestra capacidad de comprender nuestras aspiraciones, porque no se enfrenta adecuadamente a la situación multivariada de la clase. En resumen, no es la mejor base para el desarrollo del profesor”.

(STENHOUSE, 1987, págs. 114-115)

Son las finalidades, en cuanto que criterios implícitos de valor, y su traducción en principios para la práctica que sean consistentes con ellas las que ayudan a los docentes a dirigir los procesos de enseñanza en el aula. Y son el análisis y la crítica de la propia práctica, en vez de la especificación de los resultados, los que permiten mejorar la actuación del profesorado y, por consiguiente, su capacidad de crear situaciones regidas por valores y criterios educativos (STENHOUSE, 1984; 1987).

En esta concepción cobra pleno sentido la idea del *profesor como investigador de su propia práctica*. Según STENHOUSE, es sobre los criterios implícitos a su práctica docente sobre lo que debe reflexionar el profesorado. La actitud investigadora que propugna consiste en “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (STENHOUSE, 1984, pág. 211).

Tal y como la entiende este autor, la actividad docente es en gran medida lo que él llama "un hábito" (Ibíd., pág. 213). Con ello se refiere a aquellas habilidades y disposiciones que están asimiladas de tal forma que no necesitamos guiar nuestra práctica de manera consciente para realizarlas con corrección y dominio. Sería el equivalente de lo que SCHÖN llama conocimiento en la acción. La práctica docente puede ser en gran medida un hábito, una construcción personal de habilidades y recursos con los que resolvemos nuestra práctica, pero que en determinados momentos somos capaces de hacer consciente para poder ser perfeccionada. El proceso de mejora profesional no se produce mediante la transmisión de teorías, sino indagando en esas habilidades y recursos que reflejan las asunciones personales respecto a la práctica docente, al conocimiento que se enseña o a las pretensiones educativas. Los modelos de enseñanza no son más que posibilidades que deben experimentarse, de tal manera que se puede revisar la práctica a la luz de las ideas pedagógicas que representan los modelos y éstos últimos a la luz de lo que la práctica desvela (STENHOUSE, 1983b, pág. 214).

Como la práctica docente supone la enseñanza de algo, la creación de determinadas situaciones de aprendizaje, la búsqueda de ciertas cualidades en los aprendizajes del alumnado, etc., es el *currículum* el que refleja el contenido de la enseñanza. Las ideas educativas sólo llegan al aula en forma de especificaciones curriculares y sólo pueden ser comprobadas por el profesorado a través del *currículum* (STENHOUSE, 1991, pág. 11). Pero, en la práctica, un *currículum* no es una especificación que se limita a ser implementada en el aula. El *currículum* necesita ser siempre interpretado, adaptado, e incluso (re)creado a través de la enseñanza que realiza el profesor. Como lo ha expresado J. McDONALD,

"La enseñanza no es la aplicación del *currículum*, sino la continua invención, reinención e improvisación del *currículum*". (McDONALD, 1989, pág. 253)

O, en palabras de ELLIOTT (1990b), en una práctica reflexiva "el *currículum* está siempre en proceso de construcción y transformación". El *currículum*, en cuanto que expresión de una intencionalidad educativa en forma realizable en la práctica, se liga indisolublemente a la propia acción docente, a través de la cual se realiza y se reconstruye, sometiéndose al juicio de la práctica. El *currículum* actúa, por tanto, como mediador en la relación entre ideas y acción en los procesos de enseñanza⁴.

La experimentación del profesorado sobre su propia práctica se convierte en la experimentación sobre el *currículum* que practica, en la investiga-

⁴ A pesar de su semejanza en la formulación, debe diferenciarse, no obstante, esta idea de STENHOUSE, de la visión tecnoburocrática del *currículum* como mediación entre la teoría y la práctica que actualmente tanto se ha extendido, y según la cual el *currículum* es un eslabón intermedio para traducir la teoría o la doctrina a normas, objetivos y materiales para guiar la práctica en las aulas (COLL, 1987, pág. 30). En la idea de STENHOUSE, esta mediación tiene dos sentidos, de manera que no sólo supone una forma de realizar ideas en la práctica, sino también el modo de reformular las ideas a la luz de la práctica.

ción sobre la plasmación concreta en su aula de una selección de contenidos, unos materiales y unos criterios para enseñar. Su análisis se efectúa en relación a lo que el *currículum* pretendía poner en juego como elementos valiosos para la enseñanza, de manera que el docente puede someter a escrutinio tanto la forma en que ha realizado el *currículum* en la práctica como el valor de lo que éste prometía, dadas las condiciones de enseñanza. El análisis de la práctica a la luz de los principios educativos, la reformulación de éstos, la búsqueda de nuevos modos de actuación, su experimentación y su nuevo análisis, constituyen de esta manera procesos de reflexión en la acción semejantes a los que SCHÖN denominaba “conversaciones reflexivas con la situación”.

El profesor, como investigador de su propia práctica, convierte a ésta en objeto de indagación dirigida a la mejora de sus cualidades educativas. El *currículum*, en cuanto expresión de su práctica y de las cualidades que se pretenden, es el elemento que se reconstruye en la indagación, de la misma manera que también se reconstruye la propia acción. Se experimenta con la propia práctica, con objeto de mejorar sus cualidades, y esta experimentación proporciona nuevos criterios curriculares, a la vez que nuevas experiencias docentes. De esta manera, la investigación en la práctica docente constituye un diálogo y fusión de ideas educativas y de acciones pedagógicas que se justifican mutuamente (STENHOUSE, 1991, pág. 12).

La idea del profesor como investigador está ligada por tanto a la necesidad que tienen los enseñantes de investigar y experimentar sobre su práctica docente en cuanto que ésta aspira a ser la expresión de determinados ideales educativos. Sin embargo, como ha señalado ELLIOTT (1990b), tanto el pensamiento como la práctica que desarrolló STENHOUSE en esta línea estaban muy condicionados por la idea de experimentar con un *currículum*. Para STENHOUSE, la investigación sobre la propia práctica docente surge a partir de la necesidad de poner a prueba, de someter al escrutinio de la práctica, las ideas que expresan una propuesta curricular.

“Un *currículum* es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza... La cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta —incluso a nivel escolar— precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del *currículum* aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su propia enseñanza”.

(STENHOUSE, 1984, pág. 195)

Si bien su aspiración era que, a partir de la experimentación con una propuesta, el profesorado pudiera desarrollar su propio pensamiento y modificar la propuesta inicial, transformándola según sus propias necesidades, el hecho es que esta posición de partida, desde las ideas en forma de especificaciones para la práctica, a la acción y su estudio, supone algunas diferencias respecto a la posición de SCHÖN. Para este último, son los casos prácticos y sus dificultades o las sorpresas que originan —ya sean por su ambigüedad o

por las contradicciones que generan— los que actúan como el motor de la reflexión. Y, a partir de la situación problemática, los prácticos hacen emerger su conocimiento tácito profesional y empiezan a buscar nuevas formas de entender y resolver la situación experimentando en la práctica. Para STENHOUSE, por el contrario, es el intento de ver las posibilidades prácticas y los problemas que origina la pretensión de llevar a cabo una idea educativa lo que se convierte en el motor de la reflexión. Evidentemente, la investigación en la práctica pone en relación el caso práctico y los problemas que origina con el conocimiento profesional que poseen los enseñantes, pero son la propuesta curricular y sus ideas originadoras las que guían la búsqueda. En este sentido, tal y como explica ELLIOTT (1990b), estamos todavía ante una concepción de reflexión e investigación guiada por las ideas externas a la propia situación práctica.

No obstante, la evolución que ha seguido la idea del profesor como investigador, a partir del trabajo más cercano a STENHOUSE, como es el desarrollado por ELLIOTT o por RUDDUCK, ha permitido conservar la esencia del planteamiento anteriormente expuesto, pero rescatando aspectos de la práctica real de reflexión de los enseñantes que conecta con la perspectiva de la práctica reflexiva de SCHÖN. Así, por ejemplo, RUDDUCK (1985) ha conservado la metáfora del artista, que mejora su arte a través del propio ejercicio del mismo, para defender una idea de investigación como reflexión crítica del trabajo que se realiza en la enseñanza. O también, ha defendido la perspectiva de la investigación basándose en los problemas y necesidades prácticos y no en las propuestas curriculares, partiendo de la idea de que lo que en definitiva investiga todo docente es la forma en que desarrolla su *currículum*, sea éste una propuesta externa o su propia forma de entender la enseñanza, la cual se hace expresa y se transforma en el propio proceso de reflexión sobre los problemas que investiga (RUDDUCK, 1984; 1988; 1991, Cap. 9).

Pero ha sido ELLIOTT quien mejor ha expresado lo que significa la idea del profesor como investigador en cuanto que práctica reflexiva. Según ELLIOTT, la realización de la práctica educativa es el mismo tipo de situación que la práctica de una ética, esto es, "la traducción de principios prácticos en formas concretas de acción humana" (ELLIOTT, 1989, pág. 249), ya que la enseñanza consiste en realizar ideas y principios que se derivan de lo que se considera educativo para los alumnos y alumnas, convirtiéndolos en formas concretas de actuación docente en las aulas. Dado que las situaciones concretas de enseñanza varían de unas a otras, los enseñantes se ven obligados a traducir estos principios de manera reflexiva, es decir, deben valorar la situación ante la que se encuentran y juzgar cuál es la forma de actuación más apropiada para el caso.

La reflexión depende del conocimiento profesional que se posea, el cual está en relación con el repertorio de casos que se han ido acumulando a lo largo de la experiencia.

"[La provisión de conocimiento profesional]... consiste en generalizaciones que son destilaciones retrospectivas a partir de la experiencia. Éstas no son leyes causales a partir de las cuales el profesor o profesora puede predecir el resultado

de un cierto curso de acción. Constituyen, más bien, relaciones entre factores que, cuando se reflexiona, parecen repetirse en las situaciones prácticas con un grado razonable de frecuencia. Tales generalizaciones atraen la atención del docente hacia rasgos posiblemente relevantes de la situación actual que tienen que ser examinados antes de seleccionar un curso de acción. A diferencia de las leyes causales, no le dicen al profesor qué tiene que hacer exactamente, sino que proporcionan una orientación general para el diagnóstico de situaciones particulares. Si, al deliberar, el docente se encuentra que algunas de las relaciones anticipadas no se cumplen, esto no invalida las generalizaciones empleadas, ya que han cumplido una función muy importante de diagnóstico: han ayudado al docente a clarificar cuál es y cuál no es el caso en la situación actual. Sólo cuando una generalización deja de aplicarse a la mayoría de las situaciones encontradas es cuando su utilidad y valor como parte de la provisión de conocimiento profesional empieza a ser cuestionable". (ELLIOTT, 1989, pág. 250)

La traducción de principios en acciones no quiere, pues, decir aquí que los principios actúan en la mente de los enseñantes como formulación previa a la práctica. En clara coincidencia con la teoría de SCHÖN, son las características de la práctica y su necesidad de encontrar una forma de actuación adecuada en ella las que despliegan el conocimiento profesional acumulado con objeto de poder encontrar antecedentes en su experiencia que les puedan servir de guía a su práctica actual.

La actuación que se desprende de la deliberación sobre el caso no es exactamente un proceso independiente de la propia deliberación. La acción es en parte un proceso de prueba, de tanteo de la propia decisión, e incorpora, por tanto una incertidumbre sobre su corrección. Como dice ELLIOTT, tiene algo de "tirar a ciegas" [*"shooting in the dark"*]. Por eso, es necesaria la reflexión retrospectiva sobre la acción desarrollada y sus consecuencias. Además, mediante esta reflexión retrospectiva sobre la actuación docente y sus consecuencias, los profesores desarrollan su comprensión de las finalidades y valores que guían su práctica.

"Identificando ejemplos negativos y positivos de una buena práctica, los participantes clarifican los ideales que la constituyen. Por tanto, la mejora de la práctica procede interactivamente con el desarrollo de la comprensión de los ideales que la guían; los medios y los fines son objeto conjunto de reflexión".

(ELLIOTT, 1982)

La práctica reflexiva de la enseñanza, concluye ELLIOTT, constituye un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica (1989, pág. 256).

3. El fundamento aristotélico: la racionalidad práctica

Diversos autores (CLANDININ y CONNELLY, 1986; MACKINNON y ERICKSON, 1992; MUNBY y RUSSELL, 1989) han puesto de manifiesto la conexión del trabajo de SCHÖN sobre la reflexión en contextos prácticos con la obra de DEWEY (1989), en donde planteaba la reflexión como el proceso adecuado de pensar

a partir de las situaciones problemáticas. No obstante, sus ideas parecen haber jugado un papel más bien limitado y parcial en el pensamiento de STENHOUSE⁵. Según ELLIOTT (1982), las ideas de STENHOUSE sobre un modelo curricular alternativo al de objetivos, su concepción del profesor como investigador y las primeras experiencias de investigación en la acción que surgieron a partir de aquí, no se basaron inicialmente en ARISTÓTELES y su *Ética*, pero pronto se hicieron evidentes las conexiones que había con su pensamiento y pasaron a ser parte de su fundamentación.

Tanto el trabajo de SCHÖN como el de STENHOUSE y sus seguidores pueden ser asumidos perfectamente bajo la perspectiva de la racionalidad práctica aristotélica. Ya existían precedentes de una concepción aristotélica en el pensamiento curricular. SCHWAB (1974)⁶ ya había comenzado a utilizar la concepción de la racionalidad práctica como forma de abordar los procesos de construcción del *curriculum*. Pero va a ser sobre todo ELLIOTT (1982; 1986) quien aplicase los principios de la *Ética* de ARISTÓTELES a la comprensión del papel del profesorado.

Para ARISTÓTELES hay una diferencia clara entre lo que llama actividades *técnicas* y actividades *prácticas*. Mientras que las primeras se dirigen a la producción, y tienen que ver con la actividad que obtiene como resultado cosas que son distintas de la actividad en sí⁷, las segundas, en cambio, se dirigen a realizar en la propia acción los valores que se consideran correctos para ella, de forma que lo que hacen los fines no es señalar sus productos, sino caracterizarla o cualificarla, esto es, describir los rasgos (los principios, si se quiere) por los que la acción debería guiarse.

⁵ Las referencias de STENHOUSE al pensamiento de DEWEY son escasas en sus escritos. En concreto, en relación al tema de la reflexión, sólo se encuentra citado como referencia de tercera mano: cita a un autor que, a su vez, cita a otro que se basa en la idea del pensamiento reflexivo de DEWEY para proponer un sistema de enseñanza de la historia. STENHOUSE lo cita como ejemplo de enfoque que se podría parecer al suyo respecto a qué entender por principios de procedimiento: STENHOUSE (1984, págs. 132-133).

⁶ La serie de artículos que publicó sobre una concepción práctica para el *curriculum* incluye además: SCHWAB (1978a; 1978b; 1983).

⁷ El ejemplo más claro de lo que son actividades técnicas para ARISTÓTELES es el que se refiere a la fabricación de objetos. En este caso, es evidente que el objeto que se obtiene (por ejemplo, una silla), es diferente del proceso en sí de fabricación. La forma de razonamiento que domina la actividad técnica es la racionalidad *instrumental*, o *medios-fines*. Desde esta perspectiva, la clarificación racional y la planificación de la acción supone que los fines son aquello que se consigue como resultado final de la acción (su producto). Y los medios se entienden como aquellas acciones cuyo valor depende de su capacidad para obtener el producto o estado final especificado de antemano. Se dice que éste es un tipo de racionalidad instrumental, ya que el valor de la acción (de los medios) no es intrínseco, sino instrumental respecto a los resultados que obtiene. Es decir, los medios se eligen y se consideran adecuados sólo en tanto que permiten obtener (producir) los resultados esperados. Las acciones no se eligen por su valor en sí, sino por su valor instrumental para dar lugar al resultado previsto. La "pedagogía por objetivos", por ejemplo, supone una visión técnica de la enseñanza, guiada por la racionalidad medios-fines, ya que se diferencia entre la acción instructiva y su producto o resultado final, y se entiende que el valor de los procesos (métodos y medios) de enseñanza se halla en su capacidad para conseguir los resultados previstos, y no en sus cualidades intrínsecas. Véase GIMENO (1982); GRUNDY (1987, Cap. 2); STENHOUSE (1984, Cap. 6).

“El fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción [*praxis*] no puede serlo: la buena actuación misma es un fin”. (ARISTÓTELES, 1140 b)

De la misma manera que la actividad productiva se guía por la técnica y por el conocimiento del que ésta se deriva, la acción que se dirige al bien está guiada por la *prudencia* (el juicio práctico de deliberación, o *frónesis*), esto es, por la actitud reflexiva y deliberativa respecto a lo que es bueno para los seres humanos y a cómo realizarlo en la práctica. Así, a la racionalidad técnica opone, como la adecuada para los asuntos humanos en los que se busca el bien, la *racionalidad práctica*.

De acuerdo con la ética de ARISTÓTELES, es evidente que la educación es un tipo de actividad práctica si se entiende que se dirige no a la consecución de productos, sino a la realización de cualidades intrínsecas al propio proceso educativo⁸. Por consiguiente, la actuación más adecuada a cada caso no viene determinada por la posesión de técnicas que se justifican porque dan lugar a resultados que son diferentes a la actuación docente. La buena actuación docente, en sí misma, es lo que pretendería la educación, porque es ella la que realiza los valores de educación.

“Cuando se habla de los objetivos de la educación es frecuente que se utilicen conceptos tales como ‘libertad’, ‘igualdad’, ‘justicia’, ‘autonomía personal’ y ‘el aumento de la comprensión’. Estos valores educativos son notoriamente vagos. Pero es un error pensar que se obtiene claridad por el hecho de tratar de convertirlos en estados de cosas concretos. Citan cualidades que hay que realizar *en* la forma en que los profesores interactúan con los alumnos y los tratan en situaciones de aprendizaje, en vez de frutos extrínsecos de tales interacciones. Decir que una situación de aprendizaje es ‘libre’, ‘igual’ y ‘justa’, o que permite a los alumnos aprender ‘autónomamente’ o ‘realizarse’ es decir algo acerca de la naturaleza de las condiciones para el aprendizaje establecidas por el profesor, en vez de sus frutos”. (ELLIOTT, 1986, pág. 247)

La deliberación práctica es la disposición que se desarrolla ante problemas de tipo moral, esto es, de decisión sobre la forma de actuar en relación a lo que es bueno para la vida humana. Supone discernir, en aquellas situaciones particulares en las que la acción depende de uno, qué es lo aconsejable, sobre todo cuando las consecuencias de una u otra actuación no están claras o son indeterminadas. Para ello es necesario tener en cuenta los distintos elementos que afectan a la actuación y sus posibles consecuencias, sopesarlos en relación a los fines a los que se aspira y analizar los pros y contras de

⁸ Quizá convendría aclarar que esto no significa una indiferencia ante los resultados educativos, sino más bien una manera distinta de pensar en ellos y de relacionarlos con el propio proceso educativo. Hacer hincapié en que lo que hace educativa a una práctica son las cualidades de la propia experiencia que se vive, es referirse también a las cualidades de los aprendizajes que se hacen posibles, por lo que los resultados son comprendidos dentro de las cualidades de lo educativo, y deben ser interpretados en dicho contexto. Véase sobre este particular ELLIOTT (1991a; 1992a; 1992b).

cursos alternativos de acción. Es un proceso que requiere la reflexión y la meditación y el tanteo, al menos mental, de las diferentes posibilidades. Como el propio ARISTÓTELES dice, el que delibera "parece que investiga", para añadir más adelante que "no toda investigación es deliberación... pero toda deliberación es investigación" (1112b). De la misma manera, y según ya hemos visto, la práctica pedagógica, ante los momentos que presentan características de sorpresa o incertidumbre, demanda deliberación, reflexión e investigación con objeto de arbitrar el mejor modo de proceder en el caso, y ello es siempre en relación a los significados que deben adquirir los valores educativos pretendidos en las circunstancias particulares.

Para ARISTÓTELES, una de las características de las actividades dirigidas al bien es que, como se refieren a lo particular y a lo práctico, no se mueven con la certeza de la elección correcta ni de la interpretación más conveniente. Por eso son necesarias la prudencia y la reflexión, pero también la experiencia. Según ARISTÓTELES, aunque debería haber una fundamentación por la que se actúa, es necesario el saber de la experiencia, porque es el que mejor conecta con la práctica, ya que ambas se mueven en el terreno de lo particular (1141b). Como es imposible determinar, al margen de las circunstancias concretas en que transcurrirá la situación de enseñanza, cuáles son las formas de acción que son expresión de esas finalidades educativas, ello exige al profesorado la deliberación y el juicio profesional, esto es, la reflexión personal sobre las circunstancias particulares ante las que se encuentra y el sentido de la acción que mejor expresaría los valores educativos cuyas cualidades quiere realizar en su práctica. Para ello se vale de su experiencia acumulada, que constituye la base de su conocimiento profesional, el conocimiento práctico que le permite entender en términos de lo particular lo que pueden ser realizaciones de acuerdo a los fines.

Como vemos, la deliberación se caracteriza por ser siempre un proceso incierto para tomar una decisión también incierta. Es un proceso que se caracteriza por su fragilidad (THIEBAUT, 1988), ya que siempre es posible que las cosas sean de otra manera. La racionalidad práctica no se mueve, por consiguiente, bajo la consigna de lo definitivamente cierto y seguro. No sólo no tenemos garantías últimas de haber encontrado el mejor modo de actuar de acuerdo a nuestras finalidades, sino que tampoco disponemos de referentes inmutables respecto al significado de tales finalidades. Los valores, su significado y posibilidades, se construyen en la propia búsqueda. Por eso es la reflexión retrospectiva la que nos permite ir elaborando el significado de nuestros valores educativos a partir de nuestros intentos de realizarlos en nuestra práctica.

La experiencia acumulada, propia y ajena, sobre las acciones que se requieren en circunstancias particulares se constituye en el cuerpo básico de comprensión de los casos y del significado de nuestros valores. Pero esta experiencia no es producto de una recopilación de vivencias amalgamadas. Por el contrario, expresa una lógica y una construcción que cobran sentido insertadas en una tradición de pensamiento y de actuación, esto es, a lo largo de un hilo argumental que se desarrolla históricamente, por el cual se van

constituyendo ciertas maneras de interpretar las formas clave de nuestra existencia⁹. En el contexto de las tradiciones pedagógicas situamos el significado de nuestros valores, nuestros criterios prácticos y nuestros principios de actuación. Ellas son las que nos dan la referencia de lo que significa actuar de acuerdo a nuestras finalidades educativas. Incluso la forma de deliberación y de juicio es también un aprendizaje en el contexto de una tradición. Según ELLIOTT, reconocer la presencia de la tradición no significa sentirse atado por ella. Debido a que existe la tradición podemos deliberar, ya que ello no es posible en un vacío de conocimiento o de criterios sobre lo que es o no es educativo. Cuando los casos y la experiencia disponible no nos proporcionan la comprensión adecuada de la situación presente y de lo que podría ser una actuación con arreglo a lo que se considera educativo, se tantean nuevas posibilidades, se experimenta con el caso y se reformula el significado de las finalidades.

“De este modo, a través de la deliberación, las existencias tradicionales de conocimiento evolucionan en lugar de ser sustituidas. Los profesores que deliberan pueden ser innovadores, pero no se limitan a descartar la sabiduría tradicional del pasado”.

(ELLIOTT, 1986, pág. 249)

No obstante, como ha señalado SCHÖN, una de las evidencias en el campo de las profesiones es que existen diversas tradiciones y, por consiguiente, diversas formas de interpretar las situaciones ante las que se encuentran los profesionales. Ello lleva a que no todos los profesores consideren problemáticas las mismas situaciones, a que no todos comprendan de la misma forma las dificultades, incertidumbres o conflictos y a que no todos guíen su actuación por los mismos valores o por significados semejantes para los mismos. Por ello, parte de la deliberación está en relación con la elección e identificación de su práctica profesional en el contexto de una tradición determinada.

⁹ En contra de lo que muchas veces se interpreta como una tradición, para los aristotélicos ésta no constituye el terreno del pasado inamovible y trasnochado que se nos impone como una losa, resistiéndose a cualquier transformación de nuestras ideas o nuestras costumbres. Por el contrario, las tradiciones constituyen materia viva, el terreno en el que los conflictos se representan y se viven, ya que a través de ellas se nos hacen presentes los ideales de vida o los principios básicos. No entendemos los principales argumentos a través de los cuales construimos el sentido de nuestras vidas, mediante definiciones precisas, sino en el contexto de tradiciones que nos permiten discernir nuestras posiciones de otras contrarias. Por eso suponen un lugar de representación de conflictos, porque es desarrollando nuestras vidas como las vamos interpretando, discutiendo y transformando. MACINTYRE las define así: “Una tradición es un argumento que se extiende a lo largo del tiempo y en el cual ciertos acuerdos fundamentales se definen y redefinen en términos de dos tipos de conflictos: los que se dan con los críticos y enemigos externos a la tradición, que rechazan todo o al menos partes clave de aquellos acuerdos fundamentales, y los internos, debates interpretativos mediante los cuales el significado y la lógica de los acuerdos fundamentales llegan a expresarse y por cuyo progreso se constituye una tradición... Apelar a una tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos o los de otros en los conflictos argumentativos actuales salvo situándolos en las historias que han hecho de ellos lo que han llegado a ser” (MACINTYRE, 1988, págs. 12-13). Véanse también GADAMER (1977, págs. 349 y sgs.); MACINTYRE (1987, págs. 273 y sgs.).

Sentirse en un marco de comprensión del oficio, compartir perspectivas a partir de las cuales se dirige el proceso de desarrollo profesional, apreciar las diferencias con otras formas de entender y realizar la práctica profesional, es fuente de incertidumbres profesionales y origen de conflictos valorativos que requieren igualmente reflexión.

4. La autonomía de los juicios profesionales y la responsabilidad social

Una de las consecuencias más evidentes del planteamiento reflexivo, desde la visión de SCHÖN, hasta las de SCHWAB, STENHOUSE y ELLIOTT, incluidas las deducciones que directamente se pueden hacer del pensamiento de ARISTÓTELES, es que la deliberación o la reflexión sobre la relación entre lo que exige una situación particular y lo que es adecuado para ella es algo que no puede venir decidido por ninguna instancia ajena a los prácticos implicados en la situación. Ser sensible a las características del caso y actuar en relación a lo apropiado para el mismo es algo que requiere procesos reflexivos, los cuales no pueden manejar elementos que no estén asimilados por sus protagonistas, ya sea a partir de su propia experiencia o de la asunción de una tradición. Si la deliberación es sobre la forma de realizar el bien, ningún profesor o profesora podrá evitar actuar en relación a su propia concepción de lo que es el bien en educación, independientemente de las restricciones o de las órdenes a las que estén sometidos. En todo caso, éstas actuarán como presiones y como elementos que se tienen en cuenta en la consideración de las circunstancias del caso. Pero, como ha señalado SCHWAB, no puede esperarse que los enseñantes se conviertan en meros aplicadores de decisiones que ellos no toman.

“Los profesores ni quieren ni pueden limitar su quehacer a lo que les digan. Los especialistas en distintas materias lo han intentado... Los administradores lo han intentado. Los legisladores lo han intentado. Sin embargo, los profesores no son operarios de una línea de montaje y no se comportarán así... Los profesores practican un arte. Los momentos de elección sobre qué hacer, cómo hacerlo, con quién y a qué ritmo surgen cientos de veces a lo largo de un día escolar, y surgen de forma diferente cada día y con cada grupo de estudiantes. Ninguna orden o instrucción puede formularse de modo que controle esta clase de juicio y comportamiento artístico, dadas las demandas de frecuentes decisiones instantáneas sobre la forma de enfrentarse a una situación que continuamente está variando... Por tanto, los profesores *tienen que* implicarse en el debate, deliberación y decisión sobre qué y cómo enseñar. Tal implicación constituye el único lenguaje en el que puede surgir un conocimiento adecuado a su arte. Sin un lenguaje así, los profesores no sólo vivirán las decisiones como imposiciones, sino que encontrarán que la inteligencia no puede cruzar la distancia entre las generalidades de instrucciones meramente expuestas y las particularidades de los momentos de enseñanza. Se requiere la participación en el debate, deliberación y elección tanto para el aprendizaje de lo que se necesita como para la voluntad de hacerlo”.

(SCHWAB, 1983, pág. 245)

El desarrollo de valores educativos no puede realizarse desde las intuiciones o sabidurías que surgen desde fuera de la propia práctica si no hay enseñantes que estén dispuestos a participar de las ideas que alimentan esas posiciones. Pero, así y todo, como explica MACDONALD, es muy difícil mejorar la enseñanza desde fuera si no son los propios docentes los que poseen las ideas.

“Es muy difícil para aquellos que están fuera de las escuelas mejorar la calidad de lo que éstas proporcionan... Es la calidad de los propios profesores y la naturaleza de su compromiso para cambiar lo que determina la calidad de la enseñanza y la de la mejora de la escuela. Los profesores son, en general, pobres realizadores de las ideas de otros. El desarrollo del profesorado es por consiguiente... una precondition del desarrollo del *curriculum*. Su comprensión, su sentido de responsabilidad, su compromiso para proporcionar de manera efectiva experiencia educativa para sus alumnos, aumenta significativamente cuando ellos son los propietarios de las ideas y los autores de los medios por los que esas ideas se traducen en práctica en las aulas”. (MACDONALD, 1991, pág. 3)

La conclusión que parece extraerse de aquí es que la educación no puede determinarse desde fuera¹⁰. Son los propios profesionales de la enseñanza los que en última instancia deciden la forma en que resuelven sus aulas, por lo que los intentos de influencia externa son transformados en prácticas que no siempre tienen mucho que ver con la esencia de los cambios que se pretendían. Pero no sólo es una cuestión de imposibilidad. Es también una cuestión de convicción que se deduce de los argumentos de la racionalidad práctica. Sólo es posible desarrollar prácticas que tengan las cualidades de lo educativo desde la decisión y el juicio autónomo de los que se responsabilizan realmente de ellas, porque, en un sentido plenamente aristotélico, lo que son los valores educativos no puede venir resuelto al margen de la práctica en la que éstos se buscan. Sólo los prácticos, y sólo en la práctica, pueden realizar los valores educativos mientras tratan de indagar sobre su significado. STENHOUSE lo ha expresado de una forma bastante radical.

“¿Cómo podremos los profesores conocer lo que hay que hacer? Una respuesta posible es que habremos de recibir instrucciones en forma de *curriculum* y de especificaciones sobre los métodos pedagógicos. Personalmente rechazo esta idea. La educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad. La verdad no puede estar definida por el Estado, ni siquiera a través de procesos democráticos: un control estricto del *curriculum* y de los métodos pedagógicos en las escuelas es equivalente al control totalitario del arte. Alcanzar la verdad a través de la educación es un asunto de juicio profesional en cada

¹⁰ Entiéndase aquí esta idea como que la práctica educativa no puede ser la realización de valores educativos formulados por agentes externos a la propia acción. Porque, como veremos más adelante, la educación sí que puede determinarse (o al menos condicionarse fuertemente) desde fuera, al crearse condiciones institucionales que orientan hacia, o que imposibilitan determinadas prácticas. Véase, a título de ejemplo, BELTRÁN (1994).

situación concreta, y los profesores de educación o los administradores no pueden indicarnos lo que debemos hacer. Las recomendaciones variarán en cada caso. No necesitaremos un médico si lo que éste nos indica es un tratamiento prescrito por el Estado o sugerido por su profesor, sin siquiera habernos examinado y diagnosticado previamente". (STENHOUSE, 1985, págs. 44-45)

No obstante, esto plantea el problema del derecho de la comunidad en la intervención sobre un asunto público, de legítimo interés social, como es la educación. Si, inevitablemente, los docentes reflexivos, al deliberar sobre su práctica, adoptan las decisiones que están en consonancia con sus propias perspectivas y valores, y si la asunción por parte del profesorado de la complejidad de las situaciones docentes y su resolución sólo puede hacerse desde una deliberación y juicio profesionales autónomos, parece que se está reconociendo que, inevitablemente, la comunidad queda excluida de su participación en las decisiones educativas.

El problema, sin embargo, no es de falta de confianza en la responsabilidad de los docentes, sino del reconocimiento de las diferencias sociales respecto a las finalidades que debería cumplir la enseñanza. A diferencia de lo que plantea STENHOUSE, aunque la educación sea una búsqueda de la verdad —o del bien—, nos encontramos en un contexto social en el que se acepta que no hay una sola verdad, un solo bien. Por lo que dejar a la exclusiva decisión profesional, justificada en su necesaria autonomía, las decisiones educativas, es resolver de manera unilateral lo que es plural.

Precisamente SCHÖN ha criticado la defensa de la autonomía profesional que se ha hecho al amparo de la racionalidad técnica, ya que piensa que, basándose en el conocimiento con el que se legitima el experto, se imponen intereses y valores que escapan al escrutinio y el control públicos. Podría pensarse, pues, que habría los mismos motivos, en este caso, para desconfiar de la defensa de una autonomía profesional que ahora se justifica no bajo la autoridad del dominio del conocimiento técnico, sino bajo la autoridad que en última instancia asume siempre un enseñante en las situaciones concretas, al valorar la situación por sí mismo y decidir qué es educativamente bueno en el caso.

No obstante, como señala el mismo SCHÖN, la práctica profesional desarrollada bajo una perspectiva reflexiva no es una práctica que se realiza abstractándose del contexto social en el que ocurre. Y éste es un contexto que representa también diferentes intereses y valores. Los enseñantes no están al margen de la discusión pública sobre las finalidades de la enseñanza y su organización. Por el contrario, se encuentran precisamente en el medio. Cuando las instituciones y las prácticas sociales son objeto de debate o de transformación, o cuando, como en el caso de la enseñanza, generan controversias ideológicas sobre su misión y la manera de realizarla, sus profesionales no están al margen del debate, sino que lo asumen en su propia discusión y en su interiorización como conflicto no resuelto. Los conflictos sociales sobre la enseñanza y su sentido son inevitablemente conflictos que se interiorizan en la profesión.

Bajo este punto de vista, la deliberación práctica y el juicio profesional autónomo se realizan en el contexto de los elementos que intervienen en la reflexión, y en ella participa el conflicto ideológico o la contradicción de intereses que se desarrolla públicamente. De hecho, muchas de las situaciones docentes problemáticas tienen su origen en los conflictos de valores que existen socialmente, los cuales llevan al intento de conciliar perspectivas para la función de la escuela que no siempre se compatibilizan con facilidad.

Pero además, y según ha señalado EISNER (1987, págs. 52-55), los enseñantes, en razón de su oficio, tienen la responsabilidad de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentables, así como de defenderlos públicamente. De lo contrario, se estaría privando a la comunidad de las perspectivas que se supone deberían ser más elaboradas, en razón de su experiencia y de su formación. De este modo, al establecer las relaciones entre la práctica reflexiva de la enseñanza en el aula y la participación en los contextos sociales que afectan a su actuación, el profesor o la profesora reflexivos extienden su deliberación profesional a la situación social más amplia, colaborando a que se genere una conversación social y pública que pueda ser más reflexiva (SCHÖN, 1983, págs. 346-347).

Contradicciones y contrariedades: del profesional reflexivo al intelectual crítico

Uno de los problemas fundamentales que plantea la visión de los enseñantes como profesionales reflexivos surge precisamente del reconocimiento de una de sus aportaciones más importantes. Efectivamente, al rechazar que la práctica profesional se mueva por una aplicación del conocimiento científico indiscutible a la resolución de problemas, al señalar que supone un movimiento siempre valorativo por el cual se identifican algunas situaciones como problemáticas, al reconocer que se mueve siempre entre incertidumbres y dilemas valorativos, se está aceptando que la práctica docente no puede desligarse de los presupuestos interpretativos y valorativos del profesorado sobre la enseñanza y sus circunstancias. Pero, a la vez, se está reconociendo que las opciones, intereses y pretensiones en educación son variadas y que vivimos en un mundo plural, en donde conviven distintas opciones valorativas, una pluralidad que no se simplifica técnicamente, en función del mérito o de la eficacia de una estrategia pedagógica sobre otra, porque lo que representan las distintas opciones son diversas pretensiones y razones de ser de la educación, y no diferentes caminos para un mismo fin.

Sin embargo, propósitos distintos para la educación no significan pluralidad sin más. No vivimos en una sociedad simplemente pluralista, sino estratificada y dividida en grupos con desigual *status*, poder y acceso a recursos materiales y culturales (WARNKE, 1992, pág. 150). La práctica profesional no es sólo la realización de pretensiones educativas. Los docentes, en un mundo no sólo plural, sino también desigual e injusto, nos encontramos sometidos a presiones, y vivimos contradicciones y contrariedades, de las cuales no siempre es fácil salir, o ni siquiera captar con lucidez. ¿Cómo podemos reconocer la diferencia entre pluralidad y desigualdad? ¿Es suficiente la reflexión para ello? ¿Qué hace pensar que la reflexión docente conduce por sí misma a la búsqueda de una práctica educativa más igualitaria y liberadora, y no al contrario, a la realización y al perfeccionamiento de exigencias institucionales y sociales que podrían ser injustas y alienantes?

Es esta debilidad o insuficiencia del argumento del profesional reflexivo lo que conduce a buscar una concepción que, sin renunciar a lo que anuncia la pretensión reflexiva (una práctica consciente y deliberativa, guiada por la búsqueda de la coherencia personal entre las actuaciones y las convicciones), dé cuenta de estas preocupaciones respecto a cuál debería ser la orientación para la reflexión docente. Sin embargo, algunos modelos que pretenden integrar la idea de los profesionales reflexivos en una concepción más ambiciosa, como intelectuales críticos, no están exentos, como los mismos enseñantes, de sus propias contradicciones y contrariedades. Como tendremos oportunidad de ver, el riesgo mayor es que esta nueva visión pueda entrar en conflicto con la propia pretensión de autonomía, si es que la perspectiva crítica supone la aceptación de una determinada visión del mundo, una corrección ideológica y la aceptación de una única interpretación racional y válida de los acontecimientos. ¿Es compatible una visión crítica con un criterio independiente de juicio?

Todas estas son las cuestiones que, más que resolver, intentaré formular con más detalle y precisión a lo largo de este capítulo. Para ello, tras una primera aproximación a los problemas de la perspectiva reflexiva, intentaremos ver qué limitaciones pueden darse en las condiciones del ejercicio profesional en las instituciones educativas para una reflexión con capacidad crítica. A continuación, veremos cuál es la manera en que se ha formulado el modelo de enseñante como intelectual crítico, así como los procesos de reflexión crítica coherentes con esta visión del ejercicio profesional y el fundamento filosófico en el que se han apoyado. Por último, nos aproximaremos a las dudas y contrariedades que pueden crear una perspectiva de este tipo y qué reformulación del propio concepto de autonomía profesional podemos extraer de toda esta reflexión.

1. El confusionismo de lo reflexivo

Desde que se publicó la obra de SCHÖN (1983), la idea del docente como un profesional reflexivo ha pasado a ser moneda corriente en la literatura pedagógica. Raro es el escrito sobre enseñanza o profesorado que no hace defensa expresa de la reflexión sobre la práctica como una función esencial del docente en el ejercicio de su oficio. Sin embargo, más parece haber prosperado la difusión del término "reflexión" que no una concepción concreta sobre la misma. La mención a la reflexión ha cobrado tal extensión que ha pasado a ser de uso obligado para cualquier autor o corriente pedagógica. La consecuencia es que, en la práctica, se ha acabado convirtiendo en un eslogan que ha quedado vacío de contenido. No es, pues, como podría suponerse, que el pensamiento original de SCHÖN haya pasado a dominar el campo pedagógico. Más bien ha sido el uso del término lo que ha dominado, de tal manera que ahora nos encontramos con toda una literatura sobre la práctica docente que, aunque se denomina reflexiva, está lejos de mantener una convergencia de planteamientos y enfoques más allá del uso del término.

Con esto se han encontrado los autores que han intentado hacer una revisión sobre el enfoque reflexivo: ZEICHNER (1993), ZEICHNER y TABACHNICK (1991), SMYTH (1992) o BARTLETT (1989) han mencionado el confusionismo reinante en este tema. De una parte, no se sabe en muchas ocasiones qué quieren decir los autores con el término reflexión, más allá de la idea de sentido común de que todo enseñante piensa. De otra, bajo la denominación de los prácticos reflexivos se han reconstruido las anteriores tradiciones pedagógicas, sólo que ahora más legitimadas al incorporar la terminología más recientemente implantada y aceptada. ZEICHNER (1993), por ejemplo, en un intento de clarificar el campo, ha identificado en la literatura pedagógica cinco variedades de práctica reflexiva:

- 1) Una versión *académica*, que acentúa la reflexión sobre las asignaturas y la representación y traducción del conocimiento disciplinar en materias para promover la comprensión de los estudiantes.
- 2) Una versión de *eficiencia social*, que resalta la aplicación minuciosa de estrategias particulares de enseñanza que vienen sugeridas por un "conocimiento base" externo a la práctica y que se deduce de la investigación sobre la enseñanza. Esta aplicación de conocimiento externo puede encontrarse en su modalidad más puramente tecnológica, de uso de destrezas y estrategias concretas, o como un proceso más cercano a la solución de problemas, haciendo un uso inteligente de estrategias genéricas que sugiere la investigación en los casos concretos.
- 3) Una versión *evolutiva*, que prioriza una enseñanza sensible al pensamiento, los intereses y las pautas del desarrollo evolutivo de los estudiantes, así como de la propia evolución del enseñante como docente y como persona.
- 4) Una versión de *reconstrucción social*, que acentúa la reflexión sobre los contextos institucional, social y político, así como la valoración de las actuaciones en el aula en relación a su capacidad para contribuir hacia una mayor igualdad, justicia y condiciones humanas tanto en la enseñanza como en la sociedad.
- 5) Una versión *genérica*, en la cual se defiende la reflexión en general, sin especificar gran cosa respecto a los propósitos deseados o al contenido de la reflexión.

Una primera cuestión evidente a partir de este análisis es que el uso del término ha perdido el sentido con el que SCHÖN lo usaba. Como se observa, dentro de las perspectivas reflexivas queda incluida ahora la racionalidad técnica (la versión de "eficiencia social", según la denomina ZEICHNER), cuando era precisamente a este enfoque de la práctica profesional al que se oponía su teoría. Justo lo que trataba de plantear aquel autor era que la práctica profesional, en muchas ocasiones, no se encuentra sometida a la lógica de la aplicación de técnicas y estrategias que se deducen de la investigación, sino que se opone a ella, convirtiéndose en sí misma en un proceso de exploración, en conversación con la situación y guiado por la reflexión. Al haberse extendido el sentido del término en su acepción más habitual, como pensa-

miento no rutinario, cualquier proceso que suponga pensar con dedicación sería reflexión. Por eso, sin mayores precisiones, queda vacío de sentido denominar cualquier concepción de profesorado como "reflexiva" (SMYTH, 1992, pág. 285).

De lo que se trataría, pues, es de la defensa de determinadas cualidades en la reflexión del profesorado. Tanto SCHÖN como STENHOUSE, lo que han planteado no es la mera presencia de un pensamiento no rutinario. Ha sido, por el contrario, una idea más compleja y que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

1. Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.
2. Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.
3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.
4. En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza¹, esto es, la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas.

Sin embargo, el hecho de que se esté dando una sobreabundancia en la utilización del término donde su significación inicial se ha diluido, o simplemente ha desaparecido, no puede interpretarse como un fenómeno casual. Según SMYTH (1992), este uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos no obedece a una mera moda pasajera, sino que cumple una función expresa de legitimación en las actuales reformas educativas. Dado que la consideración de la enseñanza como una práctica reflexiva goza de gran aceptación en el mundo académico y genera una visión positiva de los enseñantes, la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión. El razonamiento técnico se presenta como pensamiento reflexivo y, con este nuevo lenguaje, se reconstruyen los procedimientos técnicos lineales de solución de problemas (ROSS y HANNAY, 1986). Esto permite que se le reconozcan, de hecho, habilidades a los docentes pero sin haber conquistado una mayor capacidad de decisión e intervención.

¹ Así lo entienden también LISTON y ZEICHNER (1987).

En estas circunstancias, para SMYTH, la extensión de la noción de reflexión, y su defensa como un nuevo modelo de práctica docente, "bajo su apariencia de modernidad y autonomía del profesor", corre el peligro de responsabilizar a los docentes de los problemas estructurales de la enseñanza. La imagen habitual de la reflexión como una práctica individual y la demanda de que los enseñantes deben reflexionar más sobre su práctica, lleva a suponer que es en ellos en quienes recae la responsabilidad de resolver los problemas educativos.

"Individualizar el problema de la 'calidad'... de las escuelas a base de dejar que cada enseñante individualmente reflexione sobre su práctica es pasarles a ellos un instrumento que muchas veces se les volverá en contra en la búsqueda desesperada de qué es lo que va mal en la enseñanza. Etiquetando el problema de esta manera (esto es: la necesidad de que los docentes sean más reflexivos sobre su enseñanza), lo hemos aislado de forma elegante. Retratar los problemas a los que se enfrentan las escuelas como si se debieran en alguna medida a una falta de competencia por parte de los docentes y de las escuelas y como si fueran rescribles por individuos (o grupos de profesores), es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas".

(SMYTH, 1992, pág. 287)

Lo que este autor ha puesto de manifiesto, a partir de este análisis, es que el problema no está ya sólo en relación con la recuperación de la idea del enseñante como un profesional reflexivo, puesto que, sin más concreciones, el principio de la reflexión puede ser usado para fines opuestos. La cuestión sería, pues, qué tipo de reflexiones se quieren promover y qué es lo que se somete a materia de análisis reflexivo. De lo que se trataría es de preguntarse si es posible concebir la reflexión como un proceso que incorpore la conciencia sobre las implicaciones sociales, económicas y políticas de la práctica docente, para poder superar visiones reduccionistas de la reflexión que no trasciendan las implicaciones más inmediatas de la acción en el aula, o con objeto de evitar ser absorbidos por retóricas de mayor responsabilización sin aumentar la capacidad de decisión. Bajo este tipo de preocupaciones, cabe entrar en discusión con las perspectivas del profesorado reflexivo, deliberativo o artista, tal y como hasta este momento las hemos entendido.

2. La crítica a la concepción reflexiva de SCHÖN

LISTON y ZEICHNER (1991) han señalado los límites de la teoría de SCHÖN. En su opinión, la obra de este autor está realizada sobre los supuestos de profesionales que se implican individualmente en prácticas reflexivas que sólo tienen como objeto lo que está en su mano cambiar de forma inmediata. Para LISTON y ZEICHNER, éste es un enfoque reduccionista y estrecho,

que limita, por consiguiente, el sentido de lo que debiera ser una práctica reflexiva.

“La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias”.

(LISTON y ZEICHNER, 1991, pág. 81)

Como los propios autores reconocen, SCHÖN no ignora el componente institucional de la práctica profesional. De hecho, a partir de un ejemplo precisamente de la práctica escolar, éste plantea cómo la reflexión de los enseñantes pone en cuestión los límites burocráticos en la definición de sus tareas y en los valores que la institución asume (SCHÖN, 1983, págs. 334-338). Pero, en opinión de LISTON y ZEICHNER, su teoría no proporciona un análisis que ayude a entender bajo qué perspectivas esta reflexión que cuestiona los límites institucionales lleva a un replanteamiento de las concepciones básicas de análisis y valoración que tienen los profesionales. Si los procesos de reflexión en la acción se realizan a partir de unos determinados presupuestos de comprensión y valoración de las situaciones, éstos deberían convertirse, a su vez, en objeto de reflexión.

Según SCHÖN (1983, pág. 270), en la reflexión en la acción los profesionales suelen actuar bajo unos referentes relativamente estables, cuatro “constantes” que identifica de la siguiente manera:

- a) Los lenguajes, medios y repertorios que usan para describir la realidad y realizar sus experimentos.
- b) Los sistemas apreciativos o de valoración de los que se valen en la identificación de situaciones problemáticas, en la evaluación de sus indagaciones y en las conversaciones reflexivas.
- c) Los sistemas de comprensión general [“*overarching theories*”] por medio de los cuales dan sentido a los fenómenos.
- d) Las definiciones de rol dentro de las cuales se plantean sus tareas y a través de las que fijan su escenario institucional.

Estos cuatro elementos constituyen el telón de fondo a partir del cual los prácticos realizan sus procesos reflexivos. Sin embargo, en opinión de LISTON y ZEICHNER, SCHÖN desestima el valor que para la reflexión debería tener el análisis y transformación de esos cuatro componentes. Esto se explica —continúan— porque SCHÖN no estaba intentando plantear un proceso para el cambio institucional y social, sino tan sólo centrarse en las prácticas individuales. Pero para poder hablar de una práctica reflexiva competente en las escuelas “las condiciones de la enseñanza tendrían que ser examinadas y, en definitiva, cambiadas” (LISTON y ZEICHNER, 1991, pág. 82).

No es fácil determinar si realmente SCHÖN está o no proponiendo un modelo de cambio. Aunque, en principio, parece más interesado en presentar

un modelo alternativo de descripción de la práctica profesional, a partir del análisis llevado a cabo sobre casos concretos de ejercicio profesional en distintos campos, es evidente que su posición no se limita a describir una realidad. De hecho, sus análisis demuestran que no todos los profesionales se comportan de una forma reflexiva (SCHÖN, 1983, Cap. 7). Y su posición de dirige más bien a defender una forma de entender la práctica profesional, si bien está inspirada en la práctica real que observa en muchos de los profesionales que se enfrentan a situaciones problemáticas. Es cierto que los casos que analiza, en su gran mayoría, están centrados en análisis de procesos muy vinculados a las transformaciones inmediatas de actores individuales, pero eso no quiere decir que SCHÖN no sea consciente de la limitación de su análisis.

Bajo su punto de vista, el hecho de que las constantes a partir de las cuales reflexionan los prácticos suelen ser relativamente estables no quiere decir que sean inamovibles, si bien su transformación dependería ya del proceso de reflexión que se ponga en marcha, así como de las características de la ocupación profesional concreta de la que estemos hablando. Por ejemplo, considera que en aquellos casos en los que haya una fuerte influencia de los problemas institucionales, los profesionales tendrán la necesidad de elaborar una comprensión de este fenómeno, lo cual les puede obligar a construir su propia teoría, si en su bagaje profesional o en su formación no han podido disponer de elementos teóricos que les ayuden a comprender estos fenómenos (Ibíd., pág. 274).

Por tanto, para SCHÖN, estos cuatro elementos referenciales cambian a lo largo del tiempo. En su opinión, estos cambios se producen a un plazo más extenso que el de los episodios singulares de la práctica, o bien, en ocasiones, como producto de las reflexiones de los profesionales sobre circunstancias concretas de su práctica. Sin embargo, reconoce que los casos por él estudiados no le permiten analizar este fenómeno (Ibíd., pág. 275). De todos modos, parece mostrarse bastante consciente de la necesidad de una reflexión que vaya más allá de la experiencia directa de su práctica inmediata, llegando incluso a afirmar que los profesionales deben romper el círculo de una reflexión autolimitada, y para ello es necesario atender a aquellos elementos que normalmente se mantienen incuestionados (pág. 283).

La crítica de LISTON y ZEICHNER se dirige a la falta de especificidad de SCHÖN respecto a estos problemas. Si es importante, como parecen pensar SCHÖN y, desde luego, LISTON y ZEICHNER, que los enseñantes reflexionen sobre sus lenguajes, sus sistemas de valores, sus sistemas de comprensión y la forma en que definen su rol, es necesario plantear la forma en que esto se constituye como parte importante del proceso de reflexión en la acción. Y si, para estos últimos autores, es necesario que los enseñantes intenten transformar, a partir de sus prácticas profesionales reflexivas, las condiciones en las que se produce la enseñanza, con objeto de hacerla más acorde con los ideales de igualdad y justicia, entonces es evidente que la posición de SCHÖN no da una respuesta satisfactoria a esta cuestión.

En efecto, tal y como hemos visto en el capítulo anterior, SCHÖN (1983, págs. 346-354) concede a los profesionales una misión de mediación pública en los problemas sociales, facilitando la reflexión en la conversación social ante la forma de entenderlos y de resolverlos. Pero, al hacerlo así, está excluyendo la defensa de un compromiso con determinados valores o posiciones. Al apoyar que los profesionales tienen que ayudar a que las conversaciones que representan las diferencias ante los problemas sociales sean más reflexivas, no está defendiendo un contenido concreto para esa conversación como compromiso y responsabilidad pública de los profesionales. De este modo, no hay una posición tomada respecto a cuál debería ser el compromiso social de los enseñantes; tan sólo el reconocimiento de que diferentes enseñantes tienen distintas posiciones respecto a los problemas sociales y políticos de la educación y deberían facilitar la discusión pública, manteniendo procesos de reflexión en la acción recíprocos.

El problema es que si se apoya una posición de facilitador del diálogo público, no se están defendiendo argumentos respecto al contenido que deberían aportar los profesionales (los docentes, en nuestro caso) en este diálogo para promover una educación comprometida con la igualdad y la justicia. Además, se está suponiendo que la práctica docente asume posiciones muy variadas en el espectro de valores e intereses de nuestra sociedad, pero que las posiciones, valores e intereses de los docentes no están condicionados por el contexto institucionalizado en el que ocurre la enseñanza. Parece que, al defender el papel de mediadores públicos, nos olvidamos de que los enseñantes pueden encontrarse condicionados en sus propias perspectivas, desde las que ejercerían su función mediadora, por los valores que asume la institución y por la forma en que vienen definidas sus tareas profesionales.

Sin analizar cuáles son los efectos que genera la institucionalización respecto a las posiciones y las prácticas que adoptan los enseñantes, el proceso de reflexión está limitado en su origen. Y el temor de LISTON y ZEICHNER es que, al no establecerse un contenido específico respecto a cuáles deben ser las preocupaciones sociales y políticas de la práctica educativa, se está evitando proporcionar un criterio de contraste respecto a las constantes que suelen actuar en la reflexión en la acción. Pero estas constantes, que constituyen sistemas de comprensión y valoración, vienen condicionadas por la forma en que la gente construye su rol en los contextos institucionales y que dificultan que aquéllas puedan ser cuestionadas y transformadas.

3. Los límites del profesor como artista reflexivo

De la misma forma que en el caso de SCHÖN, ha habido autores que han criticado las limitaciones del pensamiento de STENHOUSE respecto a su concepción del profesorado como investigador. Una de las acusaciones que se le han hecho es que en su trabajo siempre ha estado ausente una comprensión crítica del contexto social en el que se desenvuelve la acción educativa (GRUNDY, 1987; KEMMIS, 1989; LAWN, 1989; WHITTY, 1981; 1985). En el caso de

su concepción del profesorado, esto ha supuesto reducir su ámbito de investigación sobre su práctica a aquellos problemas pedagógicos que generan las acciones particulares realizadas en el aula. Para KEMMIS (1989), esto es producto de la confusión entre acción y práctica, puesto que si, en último extremo, la enseñanza se traduce en una serie de acciones pedagógicas en las aulas, éstas sólo pueden entenderse en un contexto de práctica social dependiente del hecho de que la enseñanza es una actividad institucionalizada, y no un encuentro libremente decidido y definido por sus participantes².

El interés de STENHOUSE se centró en la necesidad de que las ideas educativas debían traducirse en forma práctica y experimentarse en las aulas. De aquí derivó la idea de los enseñantes como investigadores, ya que éstos eran los únicos que se encontraban en la posición privilegiada para probar las ideas en la práctica. Como consecuencia de ello, estuvo siempre más interesado en entender la práctica del aula como el lugar adecuado de experimentación e investigación y, por consiguiente, al profesorado como dedicado, en su análisis, reflexión y mejora, a los problemas de la clase.

La imagen construida como producto de esta concepción es la de un docente enfrentándose por sí mismo, individualmente, al reto de encontrar formas de acción en el aula que sean expresión de aspiraciones educativas. Pero, como han señalado sus críticos, la propia concreción del *currículum* y su desarrollo, entendido como investigación de los docentes en sus casos prácticos, están afectados por factores que son externos al aula. Y la definición de la práctica del profesorado se encuentra afectada por la configuración que de sus funciones, tareas y rol establecen contextos más amplios, como son el centro escolar y las políticas locales y nacionales. Por consiguiente, no tendría mucho sentido reducir el foco de investigación del profesorado sobre su propia práctica a un aspecto que, si bien crucial, refleja sólo una visión restrictiva de lo que constituye verdaderamente su trabajo. Como plantea LAWN, una cosa es identificar el lugar donde el enseñante realiza su función y otra reducir el problema a lo que allí ocurre. Y si, como STENHOUSE propugnó, son los docentes los que deben estudiar su propio trabajo, no parece muy lógico restringir los límites de lo que consideramos que es su trabajo (LAWN, 1989, página 159).

Esto no quiere decir que STENHOUSE tuviera una visión del profesorado como limitado a sus deliberaciones sobre problemas de clase. Pero, para él, la fuerza de la liberación y de la autonomía del profesorado estaba en la investigación, ya que ésta representa la capacidad de desarrollar estructuras

² Las prácticas sociales, a diferencia de las meras acciones, sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Háblar, pues, de prácticas es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En el caso de la enseñanza, significa su reconocimiento como acción institucionalizada, con un contenido y un significado históricamente gestado y públicamente debatido. Véase LANGFORD (1989).

de juicio y valoración educativas que no se encuentren sometidas a la autoridad (RUDDUCK, 1988)³. Por ello, entiende que es la capacidad de creación de conocimiento y el desarrollo de su comprensión, a partir del intento de transformar su práctica, el que liberará a los docentes de las dependencias respecto de "investigadores, funcionarios, innovadores o superiores" (STENHOUSE, 1985, pág. 45).

Es esta concepción la que le lleva a usar la metáfora del artista, ya que éste es el ejemplo de la actividad que se basa en la indagación pero no sometida al dogma, sino a la continua búsqueda. La idea del artista refleja también el hecho de que uno explora consigo mismo, con sus recursos y con su propia comprensión, para desarrollar las cualidades artísticas de su obra, dentro de una tradición estética. De la misma manera, el profesorado investiga y trata de indagar en su propia concepción y en sus criterios educativos, explorando su significado y su traducción práctica. Lo que esto significa es que la práctica es en sí misma un proceso de investigación. Una idea ésta que conducirá a ELLIOTT (1990b) a afirmar, continuando el pensamiento de STENHOUSE, que es la acción la que da lugar al proceso de reflexión, donde el profesorado puede hacer conscientes sus comprensiones tácitas y desarrollar conocimiento teórico a partir de la práctica.

No obstante, para KEMMIS (1989), STENHOUSE da por supuesto que el conocimiento que poseen los profesores es un conjunto de ideas libremente poseídas que son sólo producto de su propia elaboración y reflexión, sin tomar en consideración que la realidad social ejerce un influjo sobre las acciones y los pensamientos de las personas, y que el conocimiento es producto de contextos sociales e históricos que deben ser analizados.

De este modo, aunque STENHOUSE habla de la capacidad de emancipación que tiene la investigación, al reducir ésta última a la exploración sobre los problemas pedagógicos de intentar realizar determinadas ideas educativas en la práctica, sin explorar las características institucionales en las que se desenvuelve su trabajo y la forma en que el contexto condiciona su propia manera de ver las cosas, se está limitando sensiblemente este sentido de emancipación. Así es como, en efecto, lo han visto algunos autores. LAWN (1989, pág. 150), por ejemplo, ha mencionado que el proceso de emancipación que hay en la concepción stenhousiana de los profesores investigadores era más bien un proceso de liberación psicológica⁴, una liberación que consistía en romper ataduras psicológicas, individualmente, con la autoridad. De

³ Es importante tener en cuenta que, para STENHOUSE, la función principal de la educación consiste en borrar la desigualdad que supone que exista un "proletariado intelectual, moral y espiritual", porque se encuentra gobernado y sometido por el conocimiento, no liberado y servido por él. Defiende, por tanto, que el conocimiento, entendido como problemático, es el factor principal en la emancipación y que la finalidad de la educación es "redistribuir los medios de la autonomía y el juicio" (STENHOUSE, 1983a, pág. 166). En este contexto debe entenderse también su idea de la autonomía del profesorado como producto del desarrollo de su potencial intelectual.

⁴ Así también interpreta GRUNDY el concepto de emancipación en STENHOUSE. Véase GRUNDY (1987, pág. 83).

este modo, por la fuerza de esta liberación, se espera que los enseñantes sean capaces de desarrollar actuaciones comprometidas con los procesos de deliberación moral que supone la práctica pedagógica.

GRUNDY ha explicado esta concepción de emancipación como una forma de liberalismo, según la cual se supone que los individuos son capaces de provocar cambios sin necesidad de una conciencia sobre las dimensiones sociales e históricas en las que hay que inscribir estos intentos. Sin embargo, la pretensión de desarrollar transformaciones en la práctica para la realización de valores educativos entra a menudo en conflicto con el sistema educativo, "que actúa para obstaculizar al profesorado, a veces por procedimientos no reconocidos, en la consecución de dichos fines" (GRUNDY, 1987, página 118).

Como plantea esta autora, desarrollar cualidades educativas en la práctica excede los problemas internos del aula. Por ejemplo, intentar desarrollar un aprendizaje significativo y relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1991a) requiere un cambio de las condiciones en que se produce el aprendizaje escolar, como por ejemplo, capacidad para negociar y transformar el *currículum* (BOOMER, y cols., 1992). Por tanto, un intento de desarrollar un aprendizaje de estas cualidades conduce a la necesidad de que los enseñantes comprendan el contexto material de aprendizaje y de que estén dispuestos a ponerlo en cuestión, lo cual tiene consecuencias políticas, ya que significa "enfrentarse y cuestionar las mismas bases de las relaciones de poder de las que tradicionalmente depende la educación" (GRUNDY, 1987, pág. 136).

Por esta razón piensa GRUNDY que no se puede limitar la concepción del profesor investigador a la reflexión sobre su práctica, a partir de la cual se hace consciente el conocimiento que implícitamente la guiaba. Es necesario disponer de una teoría con la que se pueda entender cuáles son las restricciones que impone la práctica institucional a nuestras propias concepciones sobre la enseñanza, de manera que despierte el potencial transformador que ésta debe tener. Es necesario —dice— desarrollar una conciencia crítica a partir de la cual poder detectar aquellos límites que en nuestra conciencia no se dirigen a la posibilidad de emancipación y reconocer las prácticas escolares que están guiadas por intereses de dominación (Ibíd., pág. 134).

ELLIOTT se ha resistido a aceptar esta crítica. Para él, todo proceso de reflexión sobre la práctica incorpora la crítica institucional, así como la autocrítica (ELLIOTT, 1990b). Necesariamente, cuando el profesorado intenta establecer su comprensión del caso ante el que se enfrenta, está poniendo en cuestión la idea que del mismo tenía, así como las restricciones a que se encuentra sometido en el contexto institucional en el que desempeña su trabajo, ya que éstas condicionan las posibilidades de realización de sus aspiraciones educativas. Aunque las perspectivas que manejan los docentes sobre la práctica educativa y su sentido estén estructuradas por la ideología dominante, las contradicciones y dilemas que origina la propia experiencia docente provocan la tensión con ese conocimiento ideologizado. Esa conciencia de la existencia de contradicciones y dilemas, y la reflexión que originan, dan lugar a la aparición de nuevas perspectivas críticas.

“La emergencia de una práctica reflexiva es una empresa a la vez crítica y creativa. Es crítica porque supone una crítica de los componentes ideológicamente distorsionados de las auto-comprensiones de los docentes a la luz de sus reflexiones sobre la experiencia. Es creativa porque, al intentar resolver los dilemas de sus auto-comprensiones, los enseñantes desarrollan nuevos modos de entender la relación entre los valores educativos y su práctica”.

(ELLIOTT, 1991a, pág. 115)

La conclusión que extrae ELLIOTT de todo esto, es que el profesorado no necesita fuentes externas teóricas que le proporcionen una crítica ideológica, puesto que esta posibilidad ya está implícita en las capacidades de generación de un pensamiento crítico a partir de la reflexión de los enseñantes sobre las ambigüedades, conflictos y tensiones que ya existen en las comprensiones que ellos poseen de la enseñanza y sus contextos de realización. No es necesario, por tanto, partir de una posición crítica como origen de la reflexión, porque será la propia reflexión sobre la práctica la que llevará a la crítica (1990a, pág. 123; ELLIOTT, 1991a, pág. 116). Resulta, por consiguiente, que para ELLIOTT, la crítica institucional y social es una consecuencia de la reflexión, a diferencia de GRUNDY o KEMMIS, para los que la crítica es un presupuesto de partida, ya que incorpora un punto de vista respecto al análisis de la educación y sus consecuencias sociales.

Parte del argumento de ELLIOTT se basa en la idea de que las culturas profesionales de los docentes —de donde ellos extraen sus recursos de conocimientos para comprender las situaciones educativas y tomar decisiones— no son estáticas, sino que son tradiciones prácticas dinámicas que incorporan, además de elementos ideológicos, modos de comprensión que son ya producto de estas visiones críticas (1991a, pág. 114). No obstante, estas culturas profesionales son también tradiciones variadas que representan puntos de vista diferentes respecto a la educación y su función en la sociedad. No necesariamente hay que entender que las visiones educativas y sociales de las culturas profesionales se contraponen con las que representan tradiciones de dominación y reproducción. Confiar en que la reflexión, por sí misma, dará lugar a la expresión de contradicciones con las pretensiones de mayor igualdad o justicia es suponer que estas finalidades ya vienen representadas en la cultura profesional o que la experiencia docente reflexiva ayudará a construir las.

En el fondo, nos encontramos aquí con el mismo problema que plantea la metáfora del profesor como artista. La visión del profesor como artista expresa la cualidad de la búsqueda de la realización de valores experimentando con la práctica, tomando conciencia del significado de sus valores cuando intenta actuar de acuerdo a ellos. Sin embargo, no define una concepción respecto al papel o la función que debe desempeñar el artista, en cuanto tal, en el contexto social en el que desempeña su arte. La forma en que STENHOUSE desarrolló la metáfora se presta a la imagen del artista como personaje aislado que intenta extraer el máximo significado a sus recursos expresivos, pero no explica qué papel le corresponde al artista en la sociedad. Y esto

es algo que afecta a la propia forma de entender la idea de investigación artística y, por tanto, a la concepción del profesorado como investigador. Si el artista debe tener o no un compromiso social, y cuál deba ser éste es algo que tiene repercusiones en la forma en que se interpreta la función de investigación, ya que los elementos de análisis y reflexión se amplían: no estamos ya sólo ante el individuo aislado que busca el significado de su expresión, sino también ante el problema de la incidencia pública que tiene y, por consiguiente, ante el problema de cuál es la influencia que debería ejercer el arte en la sociedad, para promover qué valores, qué experiencias, en definitiva, qué sociedad.

Cuando se defiende la idea del profesor como artista o como investigador, como cuando se defiende la idea del profesional reflexivo estamos ante el mismo problema: se define una configuración de las relaciones entre unas pretensiones y las prácticas profesionales en un contexto de actuación, pero no se está revelando ningún contenido para dicha reflexión. Por tanto, no se está proponiendo cuál debe ser el campo de reflexión y dónde tiene ésta sus límites. Se presupone que el potencial de la reflexión ayudará a reconstruir tradiciones emancipadoras implícitas en los valores de nuestra sociedad⁵. Pero dichos valores no son sólo los que representan emancipación, sino también dominación (BERNSTEIN, 1983). Lo que está aquí en duda es si los procesos reflexivos, por sus propias cualidades, se dirigen a la conciencia y realización de los ideales de emancipación, igualdad o justicia, o si, de la misma manera, al no definirse respecto al compromiso con determinados valores, podrían estar al servicio de la justificación de otras normas y principios vigentes en nuestra sociedad, como la meritocracia, el individualismo, la tecnocracia y el control social.

4. La socialización del profesorado y la limitación de la reflexión

No podremos comprender las posibilidades que la reflexión tiene por sí misma para detectar los intereses de dominación de la práctica escolar y para trascender los límites que ésta impone a la emancipación, si no tenemos en cuenta la forma en que profesores y profesoras, en el contexto de la institución escolar, construyen su rol. La enseñanza, en cuanto que práctica social, no es definida *ex novo* por los docentes, sino que éstos se incorporan a una institución, la cual ya responde a unas pretensiones, una historia, unas rutinas y unos estilos establecidos. Al incorporarse los docentes a la institución

⁵ LAWN (1989) ha explicado cómo las ideas de STENHOUSE sobre el profesor como investigador aparecieron en un momento (los años sesenta) en que la "autonomía profesional" era la ideología dominante para explicar las relaciones entre el Estado y los enseñantes británicos. Un momento en el que, como menciona KEMMIS (1989), se vivía un cierto optimismo en las reformas progresistas liberales en educación. Pero, como ambos autores expresan, no parece que sea ésa la situación actual.

educativa, se introducen en toda una cultura con la cual aprenden a convivir (ZEICHNER y GORE, 1990)⁶. Esto quiere decir que deben encontrar la forma de compaginar sus perspectivas y expectativas con las que la institución posee respecto a ellos.

Desde el estudio de LORTIE (1975) se viene afirmando que, como producto de su socialización en las instituciones educativas, los enseñantes desarrollan unas orientaciones hacia su trabajo que pueden caracterizarse como "presentismo" (concentración de sus esfuerzos en los planes a corto plazo de sus propias clases, que es donde esperan conseguir algo), "conservadurismo" (evitación de toda discusión, reflexión o compromiso con cambios que pudieran afectar el contexto de lo que hacen, o plantear alguna cuestión sustancial sobre lo que enseñan o como lo hacen) e "individualismo" (rechazo a colaborar con los colegas y miedo a los juicios y críticas que pudieran darse como consecuencia). Bajo este punto de vista podría entenderse que los enseñantes se encuentran con pocas facilidades por sí solos para desarrollar perspectivas críticas respecto a la institución y su trabajo en ella. Si la forma en que asimilan y entienden su trabajo se reduce a plantearse problemas que se limitan al aquí y ahora de la vida del aula, sin poner en crisis las perspectivas vigentes y aislados del resto de los compañeros, difícilmente se puede esperar que trasciendan en su reflexión los valores y las prácticas que la escuela legítima.

No obstante, estudios más recientes sobre socialización (LACEY, 1977; NIAS, 1986; STATON y HUNT, 1992; ZEICHNER y GORE, 1990) han puesto en cuestión que se pueda interpretar el proceso de incorporación del profesorado a la cultura escolar como si consistiera en un proceso pasivo de asimilación a unos rasgos inmutables. Los enseñantes no son seres pasivos que interiorizan las tradiciones y las prácticas escolares sin más capacidad de respuesta. Más bien tendremos que hablar de un proceso de negociación o interacción entre los intereses y valores personales y los de los contextos institucional y social (BULLOUGH, 1987). Pero también tenemos que pensar que la escuela, como la sociedad, no es una institución homogénea que representa unos valores e intereses internamente coherentes. La escuela, producto de su propia historia, así como de las diversas funciones que pretende cumplir, representa aspiraciones y valores que no siempre resultan ser claramente compatibles (GIROUX, 1983; HAMILTON, 1990). Necesitamos, por consiguiente, entender de qué manera los docentes pueden manejar estos procesos de interacción entre sus intereses y valores y los conflictos que la escuela representa, con objeto de entender mejor qué posibilidades de reflexión crítica pueden generarse en la pertenencia a la institución educativa.

Diversos autores (BLANCO, 1993; BULLOUGH, 1987; SMYTH, 1987b) coinciden en señalar la importancia de dos conjuntos de valores presentes en la cultura de la institución escolar, por su gran influencia en el modo en que los

⁶ Para una mayor profundización en el tema de las culturas de la enseñanza pueden consultarse FEIMAN-NEMSER y FLODEN (1986); HARGREAVES (1992a; 1994a).

enseñantes conforman su rol. Estos son el valor de servicio público que se le concede a la enseñanza y la mentalidad tecnocrática bajo la cual se concibe el funcionamiento de lo escolar. El valor de servicio público está vinculado a la idea de la enseñanza como una misión de gran responsabilidad encomendada al profesorado por la sociedad, bajo la representación del Estado, y según la cual los enseñantes deben velar por el desarrollo moral e intelectual de los más jóvenes. En la práctica, esta misión viene establecida por la definición de su papel como servidores del Estado (funcionarios), por lo que se espera que realicen su trabajo de acuerdo con las metas de la institución escolar y que vienen fijadas a partir de la regulación y el control administrativo⁷. La mentalidad tecnocrática, según ya hemos tenido oportunidad de analizar anteriormente, viene fijada a partir de las formas burocráticas por las cuales se establece la regulación de lo escolar, de sus metas y sus procedimientos, legitimada en modos de racionalización que se presentan con un aval científico. Ambos conjuntos de valores se ponen en relación en el momento en que los valores de lo que representa el ideal de servicio público se expresan en los términos de la racionalidad instrumental.

Esta combinación de valores origina conflictos internos. De una parte, la experiencia escolar significa para los docentes la atención simultánea, bajo los principios de este ideal de servicio, a intereses que no siempre coinciden, y que se mueven entre las pretensiones de la institución educativa y las necesidades de alumnas y alumnos concretos con los que trabajan. Como lo ha expresado JACKSON, hay una ambigüedad en el rol del profesor:

“En cierto sentido, trabaja a favor y al mismo tiempo en contra de la escuela. Posee una lealtad doble para preservar tanto la institución como los individuos que la ocupan”.

(JACKSON, 1991, pág. 187)

De otra parte, cada vez son más las funciones que se atribuyen a la enseñanza, pretendiéndose que los docentes atiendan a esferas de la educación cada vez más difusas y ambiguas (ORTEGA, 1992), y en donde se espera que la educación dé respuesta a problemas cada vez más complejos respecto a las crisis económicas, sociales y culturales de nuestra sociedad (APPLE, 1989b). Esto hace que aumente en el profesorado el sentimiento de responsabilización y de culpabilidad respecto a lo que en el fondo son problemas complejos de orden institucional y social (SMYTH, 1987b).

Ante este estado de cosas, la racionalidad instrumental tiene la ventaja de que evita la formulación de los grandes problemas imposibles de resolver desde la actuación docente y convierte las preocupaciones en asuntos de logros y de procedimientos legitimados por la ciencia. No son ya decisiones de orden ideológico o social las que tendrían que resolver, sino tan sólo seguir

⁷ Si bien el papel de funcionarios sólo corresponde estrictamente a los enseñantes de la escuela pública, en realidad, todos los docentes actúan como servidores del Estado, al establecer éste los parámetros básicos de la práctica escolar, por vía de la fijación del *currículum* y de la estructura y organización del sistema educativo.

las directrices "racionales" de la práctica. La reglamentación burocrática en que se acaban convirtiendo los modos de racionalización supone una protección ante el exceso de responsabilidad. De este modo, ya no hay responsabilidades tomadas, sino tan sólo procedimientos correctos (OLSON, 1989; 1992). Esta medida de protección que asumen muchos enseñantes, al amparo de lo que justifica el conocimiento experto, evitando decisiones sobre problemas de consecuencias públicas, se traduce en la práctica en realizar mejor su trabajo tal y como ya viene definido institucionalmente (BLANCO, 1993, pág. 69). Asumir la legitimación técnica de su trabajo, si bien supone una reacción de defensa ante responsabilidades excesivas, significa abandonar las preocupaciones por el sentido de lo que hacen y por la función de la enseñanza, concentrándose en las exigencias técnicas del trabajo en el aula. De este modo, se acaban reduciendo en su trabajo a los problemas más cercanos en clase, aquellos que les origina la vida cotidiana, sin poner en cuestión las bases sobre las que sostiene su enseñanza.

No obstante, la lógica del control tecnocrático entra en contradicción con la forma en que las instituciones educativas expresan cuál es el sentido de la misión que tienen encomendada. Mientras que, por un lado, se formulan las finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, por otro lado el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando estas pretensiones. Estas contradicciones están sintetizadas de una forma muy clara por un grupo de profesoras de Boston (*The Boston Women's Teachers' Group*) a partir de la reflexión sobre las condiciones de su trabajo:

- 1) Los profesores y las profesoras trabajan en una institución que supuestamente prepara a sus clientes para ser adultos, pero que ve a aquellos a los que se les confía esta tarea —los propios enseñantes— como incapaces de juicios maduros.
- 2) La educación es una institución que sostiene que cuestionar y debatir, y que asumir riesgos y errores desarrolla la capacidad de pensamiento de las personas. Pero las situaciones de aprendizaje se estructuran para llevar a la respuesta correcta y tanto profesorado como alumnado son evaluados según formas que sólo enfatizan los resultados cuantificables.
- 3) Las escuelas tienen la responsabilidad de desarrollar al niño o a la niña total. Pero la estructura de la institución restringe los tipos de conducta aceptables en profesorado y alumnado.
- 4) La educación está encargada de la tarea social de proporcionar oportunidades iguales para la población escolar de una sociedad pluralista y multinivelar. Pero la estructura de las escuelas enfatiza el valor comparativo y aumenta la competición no sólo entre el alumnado, sino también entre los padres, enseñantes y administradores.
- 5) La educación pública es la encargada de sostener la democracia, desarrollando un electorado capaz de pensamiento crítico y de equilibrio inteligente de alternativas. Pero a los docentes se les requiere que persigan esta meta por medios cada vez más mecánicos y técnicos.

(FREEDMAN, y cols., 1983)

Lo que muchas veces reflejan estas contradicciones es la conciencia privada, por parte de algunos docentes, de las diferencias entre lo que públicamente se reconoce y se dice y lo que interiormente se siente pero no es aceptable expresar. Las contradicciones de este tipo se interiorizan en muchas ocasiones como incapacidades personales para realizar las tareas de la enseñanza. Pero también son valoradas públicamente de la misma manera; esto es, los administradores y algunos sectores sociales piensan también que los docentes son incapaces de realizar correctamente, por sí mismos, la complejidad de su trabajo. Por esta razón, el trabajo docente es sometido a mayores procesos de racionalización y control, ya sea justificado en términos de ayuda ante su incapacidad, o en términos de vigilancia para su cumplimiento profesional (SMYTH, 1987b).

En ocasiones, los mecanismos de deflexión ante la responsabilización son también aquellos que permiten “desplazar la culpa” (LACEY, 1977) hacia otro lugar, normalmente hacia el alumnado, reproduciendo con él, cuando esto ocurre, los mismos mecanismos de los que se sienten víctimas. Al quedar excluidos de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza —lo que les aboca a las contradicciones entre las finalidades educativas y la forma en que encuentran definido su trabajo— no les queda más espacio de decisión que el del aula, reduciendo su nivel de exigencias a aquél que le permite el control sobre el conocimiento y la conducta de alumnos y alumnas (BLANCO, 1992; McNEIL, 1986).

El aislamiento en el aula no obedece tan sólo a una tendencia a reducir las implicaciones del trabajo a sus componentes técnicos. Como ha explicado McTAGGART (1989), la burocratización y los modos de control llevan también a valorar el aislamiento del aula como aquel lugar privado en el que se sienten seguros de los riesgos de reconocer los problemas de la incapacidad, en el fondo, de poder actuar bajo el sistema técnico legitimado o de poder alcanzar los estándares que públicamente se valoran. Incluso, en ocasiones, como señala HARGREAVES (1994a, Cap. 8), el aislamiento en el aula es la única manera de poder realizar prácticas alternativas. Pero, en cualquier caso, es el principio de no intromisión mutua entre compañeros, del “vive y deja vivir”, el que acaba prevaleciendo. Aunque sean respuestas elaboradas por los docentes como resistencia a los peligros que representarían para ellos la aceptación de las definiciones externas de su práctica, lo cierto es que muchas de estas respuestas son, en ocasiones, consistentes con la lógica de la reducción de las preocupaciones docentes al espacio del aula.

“La cultura de la enseñanza está centrada en el aula. Ésta es su característica central, de la que derivan una serie de rasgos (orientación al aquí y ahora, conservadurismo e individualismo) que surgen y son realimentados por la experiencia cotidiana de aislamiento en el aula, de tal manera que esta cultura se reproduce a sí misma. Centrarse en ese ámbito privado de las cuatro paredes de la clase genera la preocupación por los temas relacionados con ella, el único lugar en el que el docente tiene —cree tener— amplio control y que le ocupa la

mayor parte de sus energías y su tiempo en la escuela. Y, al mismo tiempo, hace que sea poco atractivo implicarse en otros ámbitos que le son menos familiares y en los que no se siente competente". (BLANCO, 1993, pág. 69)

La conclusión que podríamos extraer es que, normalmente, los enseñantes, en sus intentos de defender una posición más ventajosa, con objeto de poder resistir las presiones que la responsabilización y el control ejercen sobre ellos, acaban reduciendo sus preocupaciones, y por tanto sus perspectivas de análisis, a los problemas internos del aula. No se trata, por consiguiente, de que los rasgos que mencionaba LORTIE sean producto de una interiorización pasiva de las formas tradicionales de funcionamiento de las instituciones educativas. Pero tampoco puede pretenderse que esta situación cambie apelando a una simple transformación de estas condiciones, como si de un ejercicio de voluntad personal por parte de los docentes se tratara, como si fuera un cambio que puede realizarse sólo por un deseo de dejar de ser individualista, presentista y conservador (McTAGGART, 1989). Pero para lo que en este trabajo nos interesa, la conclusión es que si realmente los enseñantes se encuentran atrapados en esta lógica envolvente por la cual todo queda reducido a las cuatro paredes del aula, habría que aceptar la afirmación de GIROUX⁸ de que el enfoque reflexivo queda "atrapado en lo que ignora". Esto es, habría que aceptar que la mera reflexión sobre el trabajo docente en el aula puede resultar insuficiente para elaborar una comprensión teórica sobre aquellos elementos que condicionan su práctica profesional, pero de los que puede no tener conciencia.

5. La crítica teórica como superadora de las limitaciones de la reflexión

Muchos enseñantes, como producto de las características de la institución educativa y de la forma en que se socializan en ella, tienden a limitar su mundo de acción y de reflexión al aula. Y como producto de ello, analizan e interpretan las situaciones en las que viven su enseñanza a partir de los elementos de comprensión que les proporciona su contexto más cercano. El exceso de responsabilidad, y la inseguridad en que la viven, les lleva a aceptar las concepciones reglamentistas y tecnocráticas, que les proporcionan una seguridad aparente; a la vez, la regulación burocrática y externa les impide atender simultáneamente a las necesidades de sus alumnos y alumnas y a las exigencias de control. En su insatisfacción, los sentimientos de responsabilidad les conducen al aislamiento y al desplazamiento de la culpa hacia los contextos más inmediatos: el alumnado, los compañeros y compañeras, el funcionamiento del centro... Dado que la forma en que se encuentra definido

⁸ Recogida por SMYTH (1987b).

su trabajo los aísla del análisis sobre el sentido de la enseñanza y los fines que pretende, actuando sólo como funcionarios sometidos a la autoridad burocrática, no es fácil que tengan en cuenta, en la explicación de los problemas e insatisfacciones que viven, las condiciones estructurales de la enseñanza, las cuales se mantienen incuestionadas, o ni siquiera se piensa que puedan ser factores de explicación.

Bajo estas condiciones, la reflexión de los docentes, dejada a su propio desenvolvimiento, puede encontrarse impedida para ir más allá de sus propios límites, esto es, para ir más allá de la experiencia y de los círculos viciosos en que aquéllos se encuentran atrapados. Su reflexión, sin más, no les llevaría a analizar su experiencia como condicionada por factores estructurales, o su mentalidad como condicionada por el contexto de la propia cultura y socialización profesionales. Por esta razón, algunos autores han justificado la necesidad de disponer de un análisis teórico, una teoría crítica, que permitiera a los enseñantes darse cuenta de cuál es su situación. Según lo expresa GIROUX⁹:

“Los profesores pueden no ser conscientes de la naturaleza de su propia alienación, o pueden no reconocer el problema como tal... Ésta es precisamente la idea de la teoría crítica: ayudar a los profesores a desarrollar una apreciación crítica de la situación en la que se encuentran”.

Dado que la propia comprensión que los docentes tienen de sí mismos y las categorías que emplean para explicarse los fenómenos que les afectan están mediatizadas por las estructuras institucionales y por las restricciones políticas, una reflexión instalada en estas categorías no puede ser suficiente. Es necesario trascender los límites de sus propias categorías, poner en cuestión las estructuras en las que se inscriben sus análisis. Para ello, es necesario trascender los límites en los que se les presenta inscrito su trabajo, superando una visión meramente técnica en la que los problemas se reducen a cómo cumplir las metas que la institución ya tiene fijadas. Esta tarea requiere problematizar las visiones sobre la práctica docente y sus circunstancias, que normalmente se dan por sentadas, tanto sobre el papel de los enseñantes como sobre la función que cumple la educación escolar (SMYTH, 1987).

En opinión de BEYER (1989), un planteamiento de esta índole, supone para cada docente analizar el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela, cómo ese sentido condiciona la forma en que ocurren las cosas en la enseñanza y el modo en que se asimila la propia función, y cómo se han interiorizado los patrones ideológicos bajo los que se sostiene tal estructura educativa. Pero también supone, como consecuencia de este análisis anterior, plantearse el sentido político con el que reorientar la acción. Según GOODMAN (1988), esto significa superar la división introducida en el trabajo de los profesores entre concepción y ejecución.

⁹ Citado por SMYTH (1987, pág. 21).

Efectivamente, tal y como propone SMYTH (1987), la forma de desarrollar una perspectiva crítica sobre la enseñanza y sobre las concepciones sociales en las que se sostiene es empezar a preguntarse sobre qué debería ser una enseñanza que fuera valiosa y por qué, y no limitarse sólo a las preguntas sobre el cómo. De esta forma, al aumentar el compromiso por el valor que tiene la educación para sus alumnas y alumnos, el profesorado empezará a preguntarse sobre el sentido de lo que hace y a construir su propio conocimiento crítico, emancipándose de tuteladas externas y mostrando su capacidad de usar su inteligencia para la comprensión y la transformación social. Todo esto supone el desarrollo de un pensamiento crítico, es decir,

“un proceso de liberación personal de las dependencias sobre las formas incuestionadas de interpretar y de actuar en el mundo, así como de imaginar y evaluar posibilidades alternativas”. (BERLAK y BERLAK, 1987, pág. 169)

Según un plan de esta naturaleza, es necesario que los profesores “intelectualicen” su trabajo (SMYTH, 1987c), esto es, que cuestionen críticamente su concepción de la sociedad, de la escuela y de la enseñanza, lo cual significa asumir su responsabilidad como constructores y utilizadores de conocimiento teórico, pero también su compromiso en la transformación del pensamiento y de la práctica dominantes.

“Lo importante aquí no es el énfasis sobre lo intelectual *per se*, sino más bien los imperativos político, social y moral de una dominación, una autoridad y un poder incontestados que tal perspectiva nos abre a la crítica y a la acción moral razonada”. (SMYTH, 1987c, pág. 156)

Concebir el trabajo de profesoras y profesores como trabajo intelectual quiere decir, pues, desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza que reconozca y cuestione su naturaleza socialmente construida y el modo en que se relaciona con el orden social, así como analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contexto social de las aulas y de la enseñanza.

6. *GIROUX y el profesor como intelectual crítico*

Ha sido Giroux quien más ha desarrollado esta idea de los profesores como intelectuales. Basándose en las ideas de GRAMSCI sobre el papel de los intelectuales en la producción y reproducción de la vida social, para GIROUX, el sentido de los profesores entendidos como intelectuales refleja todo un programa de comprensión y análisis de lo que, para él, deben ser los enseñantes¹⁰. De

¹⁰ Toda la posición teórica de GIROUX está basada en la idea de que las teorías radicales sobre la educación han sido incapaces de crear un lenguaje de posibilidad, al quedarse en la enunciación de la lógica aplastante de la dominación y en los sucesivos fracasos de los profesores para enfrentarse a la misma. En oposición a esta tendencia, GIROUX defiende que la teoría debe evaluarse “por su potencial para liberar formas de crítica y para establecer la base sobre

una parte, permite entender el trabajo docente como tarea intelectual, por oposición a las concepciones puramente técnicas o instrumentales (GIROUX, 1990b, pág. 176). De otra, plantea la función de los enseñantes como ocupados en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria (GIROUX, 1991, pág. 89). En tercer lugar, entiende que los enseñantes deben desarrollar no sólo una comprensión de las circunstancias en que ocurre la enseñanza, sino que, en unión con los alumnos y las alumnas, deben desarrollar también las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela (GIROUX, 1990a, pág. 382).

La concepción que maneja GIROUX sobre los enseñantes está ligada a la idea de "autoridad emancipadora" (1991; GIROUX y McLAREN, 1986). Con ello entiende que los docentes tienen por obligación hacer problemáticos los presupuestos en los que se sustentan los discursos y valores que legitiman las prácticas sociales y escolares, valiéndose del conocimiento crítico del que son portadores, con objeto de construir una enseñanza dirigida a la formación de ciudadanos críticos y activos. Para entender la autoridad como emancipadora, ésta debe estar ligada a las ideas de libertad, igualdad y democracia. Las escuelas se convierten en "esferas públicas democráticas", esto es, lugares en donde alumnos y alumnas aprenden y luchan colectivamente por aquellas condiciones que hacen posible la libertad individual y la capacitación para la actuación social. Y los docentes se entienden como "intelectuales transformadores", ya que no sólo se trata de un compromiso con la transmisión de un saber crítico, sino con la propia transformación social, a través de la capacitación para pensar y actuar críticamente.

"La enseñanza para la transformación social significa educar a los estudiantes para asumir riesgos y para luchar en el interior de las continuas relaciones de poder, para poder ser capaces de alterar las bases sobre las que se vive la vida. Actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como la economía, el Estado, el mundo del trabajo y la cultura de masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a una potencial transformación. Una transformación, en este caso, dirigida a la progresiva humanización del orden social".

(GIROUX, 1991, pág. 90)

Pero, como señala GIROUX, eso obliga a los enseñantes a tener claros los referentes políticos y morales bajo los cuales constituyen su autoridad en la enseñanza (Ibíd, pág. 91). Para ello, necesitan la oportunidad de abordar críticamente sus perspectivas y la forma en que se han constituido, de una manera que les permita elaborar una pedagogía de la vida democrática por la que merezca la pena luchar.

la que se asienten nuevas formas de relaciones sociales" (GIROUX, 1990b, págs. 261-262). Por esta razón, la obra de GIROUX tiene cada vez más un talante programático, que no descriptivo. Véase sobre todo GIROUX (1991).

La idea del intelectual transformador no acaba, sin embargo, aquí. GIROUX continúa la exposición de su programa advirtiendo que los enseñantes que conciben su función bajo una idea de autoridad emancipadora tienen que hacer algo más que obtener un mayor control sobre las condiciones de su trabajo y enseñar pedagogía crítica. Tienen también que abrir la práctica educativa a otros grupos y prácticas sociales comprometidas con la contestación popular y activa, así como a todos aquellos sectores sociales que deben tener una voz en la comunidad (GIROUX, 1986, pág. 37). En su opinión, esto debe ser así porque no es posible defender la idea de una escuela como una esfera democrática si no se consideran aquellos grupos y sectores de la comunidad que tienen algo que decir sobre los problemas educativos.

No hay posibilidad de transformación profunda de la educación si no se toman en consideración aquellas organizaciones institucionales que están estructurando y mediando la función de la escuela en el contexto más amplio de la sociedad. Por esta razón es necesario participar en aquellos movimientos que están pretendiendo una transformación social, creando esferas democráticas, ya que no es la escuela la que crea la democracia, sino que son los movimientos que actúan fuera de las aulas. Los enseñantes deben tomar un papel activo, organizándose junto con los padres y madres y otros sectores de la comunidad, con objeto de excluir del poder a aquellas instituciones y grupos políticos y económicos que ejercen una influencia excesiva y perjudicial sobre el *currículum* y la política escolar. Esto significa que los docentes deben ser más sensibles a la comunidad, por lo que deben evitar la ideología excluyente del profesionalismo, que normalmente se define por oposición al resto de los grupos con intereses en la educación.

“Los docentes necesitan definirse a sí mismos como intelectuales transformadores que actúan como enseñantes y educadores radicales. El enseñante radical, como categoría, define el rol pedagógico y político que tienen los docentes en la escuela, mientras que la noción de educación radical se refiere a una esfera más amplia de intervención en la que el mismo interés por la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y amplía la naturaleza política de su tarea pedagógica, que es enseñar, aprender, escuchar y movilizar en el interés de un orden social más justo y equitativo. Conectando la enseñanza escolar a movimientos sociales más amplios, los docentes pueden empezar a redefinir la naturaleza e importancia de la lucha pedagógica y, al hacerlo así, están poniendo las bases para luchar por formas de autoridad emancipadora que sirvan de fundamento para el establecimiento de la libertad y la justicia”. (GIROUX, 1986, págs. 38-39)

Todo este programa no se concibe como una construcción acabada que sólo necesita realizarse, sino como un proyecto que tiene que ir encontrando y elaborando su propio contenido en el proceso de intentar realizarlo. Para ello es necesario tomar conciencia de las limitaciones del propio lenguaje y de sus efectos en la construcción de la práctica, es necesario desarrollar un lenguaje que identifique las injusticias sociales, y un lenguaje de la imaginación que ayude a considerar aquellos aspectos de la vida pública que presentan posibilidades no realizadas (GIROUX, 1990a, págs. 382-383).

Aunque GIROUX reconoce su pensamiento como una teoría abierta, que debe ir reconstruyéndose al hilo de la experiencia, y en donde los significados de la emancipación y de una democracia conectada con las cualidades morales de la vida diaria no vienen resueltos de una vez por todas, sin embargo, nos encontramos en este caso con una visión sobre el papel de los enseñantes y la forma de entender su función en el ámbito de la escuela y la sociedad que refleja un claro contenido. No estamos sólo ante la expresión de procedimientos de reflexión, sino ante la expresión de cuáles son las trabas que deben superar los docentes en su comprensión del sentido de su misión y en la expresión de una perspectiva bajo la cual realizar su papel. La definición del profesor como intelectual transformador, de raíces gramscianas, permite a GIROUX expresar su tarea en los términos del compromiso con un contenido muy definido: elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos críticos y activos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de solidaridad y de esperanza. En este caso, pues, no caben las indefiniciones sobre el sentido último que se atribuía al profesorado en el caso de la perspectiva del profesor como artista reflexivo. Tampoco se deja al mero ejercicio reflexivo la conexión con las tradiciones vinculadas con la emancipación. Por el contrario, GIROUX establece claramente sus diferencias con las distintas tradiciones para definir exactamente su posición¹¹.

Pero este desarrollo teórico también presenta sus problemas. El carácter programático de la obra de GIROUX presenta cuál debería ser la situación de los profesores en cuanto que intelectuales, pero no cómo aquellos profesores que veíamos atrapados en las fronteras de sus aulas pueden llegar a construir semejante posición crítica respecto a su profesión.

Tal como aparece expresado el pensamiento de GIROUX, da la sensación de que la única fórmula por la cual el profesorado llega a asumir un compromiso intelectual crítico y transformador es por la lectura de su obra. Dada la ausencia de análisis sobre cuáles son las circunstancias reales —sociales, institucionales e históricas— en que los enseñantes se encuentran viviendo su trabajo, y las consecuentes dificultades prácticas que tendrían que vencer para modificarlas, parece asumirse que la mera lectura e iluminación por estas ideas, y la voluntad y el deseo político de emprender las transformaciones son elementos suficientes para que los docentes pasen a convertirse en intelectuales críticos¹². GIROUX representa el contenido de una nueva práctica

¹¹ En concreto, GIROUX, (1991) sitúa su pensamiento y su programa de una teoría que enlaza el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad y la esperanza, diferenciándose de las posiciones conservadora, liberal y radical. Su posición estaría claramente vinculada a la radical, pero tratando de superar las limitaciones que ésta presenta en su falta de alternativa de futuro. La suya es una posición claramente política que se articula en torno a los conceptos de ciudadanía, democracia radicalizada, comunidad, solidaridad y emancipación individual y social.

¹² También GORE (1996) ha realizado recientemente una crítica semejante.

profesional para el profesorado, pero no expresa las conexiones con las experiencias concretas de los docentes que las harían posibles. La concepción del profesor reflexivo expresaba las características implícitas en la práctica docente que conectaban con el desarrollo de las prácticas reflexivas, aunque no indicaban una orientación o contenido para esa práctica. Sin embargo, ahora nos encontramos con una orientación para la práctica docente, pero sin la expresión de aquellos elementos que permitan intuir la transición hacia dicha orientación. Esta ausencia es la que trata de cubrir el enfoque de la reflexión crítica.

7. La reflexión crítica

Facilitar la conexión de una concepción emancipadora de la práctica docente con un proceso de emancipación de los propios enseñantes que se encamine hacia su configuración como intelectuales críticos requiere, en opinión de SMYTH (1991b; 1986; 1987) y KEMMIS (1985; 1987), la constitución de procesos de colaboración con el profesorado para favorecer su reflexión crítica. La diferencia fundamental, respecto al planteamiento que ya habíamos visto sobre reflexión, es que la reflexión crítica no se refiere sólo a aquel tipo de meditación que puedan hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que éstas les ocasionan, sino que supone además “una forma de crítica” (KEMMIS, 1987, pág. 75) que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan. Bajo esta base de crítica de la estructura institucional, de los límites que ésta impone a la práctica, la reflexión amplía su alcance, incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen.

La reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de “definirse” ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van más allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tienen un origen social e histórico. Para KEMMIS (1987), reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas. Significa explorar la naturaleza social e histórica, tanto de nuestra relación como actores en las prácticas institucionalizadas de la educación, como de la relación entre nuestro pensamiento y nuestra acción educativas. Como tal manera de actuar tiene consecuencias públicas, la reflexión crítica induce a ser concebida como una actividad también pública, reclamando, por consiguiente, la organización de las personas involucradas y dirigiéndose a la elaboración de procesos sistemáticos de crítica que permitirían la reformulación de su teoría y su práctica social y de sus condiciones de trabajo.

Con objeto de poder articular la forma en que se relaciona la práctica reflexiva con un compromiso crítico, KEMMIS (1985) ha llamado la atención

sobre aquellos elementos que la configuran como proceso. Éstos son los siguientes:

- “1. La reflexión no está biológica o psicológicamente determinada, ni es tampoco ‘pensamiento puro’; expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos encontramos.
 2. La reflexión no es el trabajo individualista de la mente, como si fuera un mecanismo, o como si fuera mera especulación; presupone y prefigura relaciones sociales.
 3. La reflexión no está libre de valores ni es neutral; expresa y sirve a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos.
 4. La reflexión no es indiferente o pasiva respecto al orden social, ni se reduce a plantearse los valores sobre los que existe acuerdo social; activamente, reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
 5. La reflexión no es un proceso mecánico, como tampoco es un ejercicio puramente creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstituir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social”.
- (KEMMIS, 1985, pág. 149)

Caracterizada la reflexión de esta manera, se están desvelando aquellos elementos, y condiciones en las que opera, que exigen tomar una opción. No se trata, por tanto, de aceptar la práctica reflexiva sin más, sin analizar cuál es el tipo de vinculación con la acción que pretende establecer, bajo qué relaciones sociales realizarla, a qué intereses servir y qué construcción social apoyar con ella. Precisamente, la crítica que se ha dirigido a la reflexión entendida en los términos de la racionalidad práctica estriba en que esta perspectiva no reconoce los contextos y los supuestos que actúan implícitamente y, en muchas ocasiones, inconscientemente, en cualquier proceso reflexivo. La reflexión crítica, por el contrario, pretende analizar las condiciones sociales e históricas en las que se han formado nuestros modos de entender y valorar la práctica educativa, problematizando así el carácter político de la práctica reflexiva (KEMMIS, 1985, pág. 146). Para eso es necesario tanto reconstruir los procesos de formación y de construcción social que nos han llevado a sostener ciertas ideas, como estudiar las contradicciones y las estructuras sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa.

Por esta pretensión de ir más allá de las condiciones que ya marcan la práctica, tratando de desvelar el origen sociohistórico de la misma y los intereses a los que sirve, se puede decir que el interés que mueve a la reflexión crítica es la emancipación. La enseñanza, en cuanto que práctica institucionalizada, está sometida a la influencia de grupos hegemónicos que defienden intereses que pueden estar en oposición a los valores educativos. La organización de la práctica escolar condiciona la forma en que los actores acaban analizando y valorando las experiencias de enseñanza. Como argumenta SMYTH (1987, pág. 36), gran parte de lo que profesoras y profesores hacen en

las escuelas es una forma habitual de práctica originada a partir de aquellas condiciones sociales en las que realizan su trabajo y sobre las que no tienen capacidad de ejercer ningún control.

Tanto para SMYTH como para KEMMIS, al reflexionar críticamente sobre tales formas de enseñanza, sus estructuraciones institucionales, y la organización de las prácticas en los centros, estamos desvelando el sentido ideológico que manifiesta la enseñanza y nuestra parte en su sostenimiento, ya que esto nos permite caer en la cuenta de aquellas situaciones que hemos considerado como normales, aceptables o no problemáticas y que, sin embargo, ahora vemos que podrían ser de otra manera, o descubrimos las posibilidades de transformación que hasta ahora no habíamos sabido ver. En este sentido es emancipadora la reflexión crítica, porque emancipa de las visiones acríticas, de los presupuestos, hábitos, tradiciones y costumbres incuestionadas y de las formas de coerción y de dominación que tales prácticas suponen y que muchas veces sostenemos nosotros mismos autoengañándonos. Son estas prácticas de dominación y las distorsiones ideológicas con que los propios participantes colaboran en su sostenimiento lo que una reflexión emancipadora pretende modificar. Esto requiere una crítica rigurosa de los modos de pensamiento y de acción para identificar la forma en que han sido ideológicamente distorsionados, así como una búsqueda de nuevas posibilidades que superen esas deformaciones y nos permitan realizar formas de vida más racionales, justas y satisfactorias (CARR y KEMMIS, 1988, Cap. 6).

Por consiguiente, un proceso de reflexión crítica permitiría a los enseñantes avanzar hacia un proceso de transformación de la práctica pedagógica mediante su propia transformación como intelectuales críticos, y ello requiere, primero, la toma de conciencia de los valores y significados ideológicos implícitos en las actuaciones docentes y en las instituciones que sostienen, y segundo, una acción transformadora dirigida a eliminar la irracionalidad y la injusticia existentes en dichas instituciones. Para ello, es necesario promover entre los enseñantes un estilo de cuestionamiento de aquello que daban por sentado, de manera que ahora se convierta en problemático, abriéndose a nuevas perspectivas y datos de la realidad. SMYTH propone que el profesorado se debería hacer preguntas "críticas" como las siguientes:

- ¿de dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza?,
 - ¿cómo he llegado a apropiarme de ellas?,
 - ¿por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo?,
 - ¿a qué intereses sirven?,
 - ¿qué relaciones de poder hay implicadas?,
 - ¿cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos?,
 - ¿a la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?
- (SMYTH, 1987, pág. 20)

Para SMYTH (1986, pág. 23), es necesario trabajar críticamente con los docentes, de manera que esta capacidad de cuestionamiento que se pretende de ellos pueda seguir una lógica de concienciación progresiva. Con-

sistiría en ayudarles para que descubran las interpretaciones que tienen sobre la dinámica social de su contexto de actuación y cómo éste se ha constituido históricamente. Esto supone, primero, favorecer un diálogo mediante el cual los enseñantes son capaces de reconocer y analizar aquellos factores que limitan su actuación y, segundo, darles la oportunidad de que se vean a sí mismos como agentes potencialmente activos y comprometidos en alterar las situaciones opresivas que los reducen a meros técnicos realizando ideas ajenas. En concreto, y basándose en el trabajo de COMSTOCK (1982), diferencia los siguientes estadios en este proceso (SMYTH, 1986, págs. 24-32):

1. Capacitar a los enseñantes para ver la naturaleza de la dominación ideológica.
2. Descubrir las interpretaciones que tienen los enseñantes de su mundo.
3. Investigar las condiciones históricas que restringen y modelan las comprensiones de los enseñantes.
4. Conectar las condiciones históricas con las fuerzas contemporáneas que las mantienen.
5. Aislar las contradicciones presentes en las acciones actuales.
6. Usar formas educativas y capacitadoras o potenciadoras [*"empowering"*] de acción.

Posteriormente, el propio SMYTH (1991b; 1991c; 1992) ha sintetizado este mismo enfoque y lo ha organizado en un ciclo de cuatro fases que representen los tipos de reflexión que deberían adoptar los docentes (véase la Figura 2.1):

1. *Describir*: ¿qué es lo que hago?
2. *Informar*: ¿qué significado tiene lo que hago?
3. *Confrontar*: ¿cómo he llegado a ser de esta manera?
4. *Reconstruir*: ¿cómo podría hacer las cosas de forma diferente?

Procesos reflexivos de esta naturaleza, en los que se reconstruye el origen de nuestras prácticas y su naturaleza ideológica, nos permitirán detectar las diferencias de lo que hacemos con una idea emancipadora de la educación, y desarrollar nuestro papel como intelectuales con intención transformadora, tanto de las condiciones de nuestro trabajo, como de las prácticas educativas y sociales que llevamos a cabo.

Las diferencias con el modelo de reflexión basado en SCHÖN pueden ser ahora evidentes. Por una parte, la idea del profesional reflexivo tiene como elementos para su constitución práctica las características implícitas a la experiencia práctica humana y a su naturaleza moral. La propuesta del enseñante reflexivo se fundamenta en la idea de que es necesario enfrentarse a las situaciones inciertas y buscar una respuesta de acuerdo a lo que se considera correcto para el caso, por lo que para su defensa sólo se tiene que apelar al fenómeno de la moralidad, pero no a un contenido moral. Lo único que se está proponiendo es que los enseñantes deben enfrentarse a la rela-

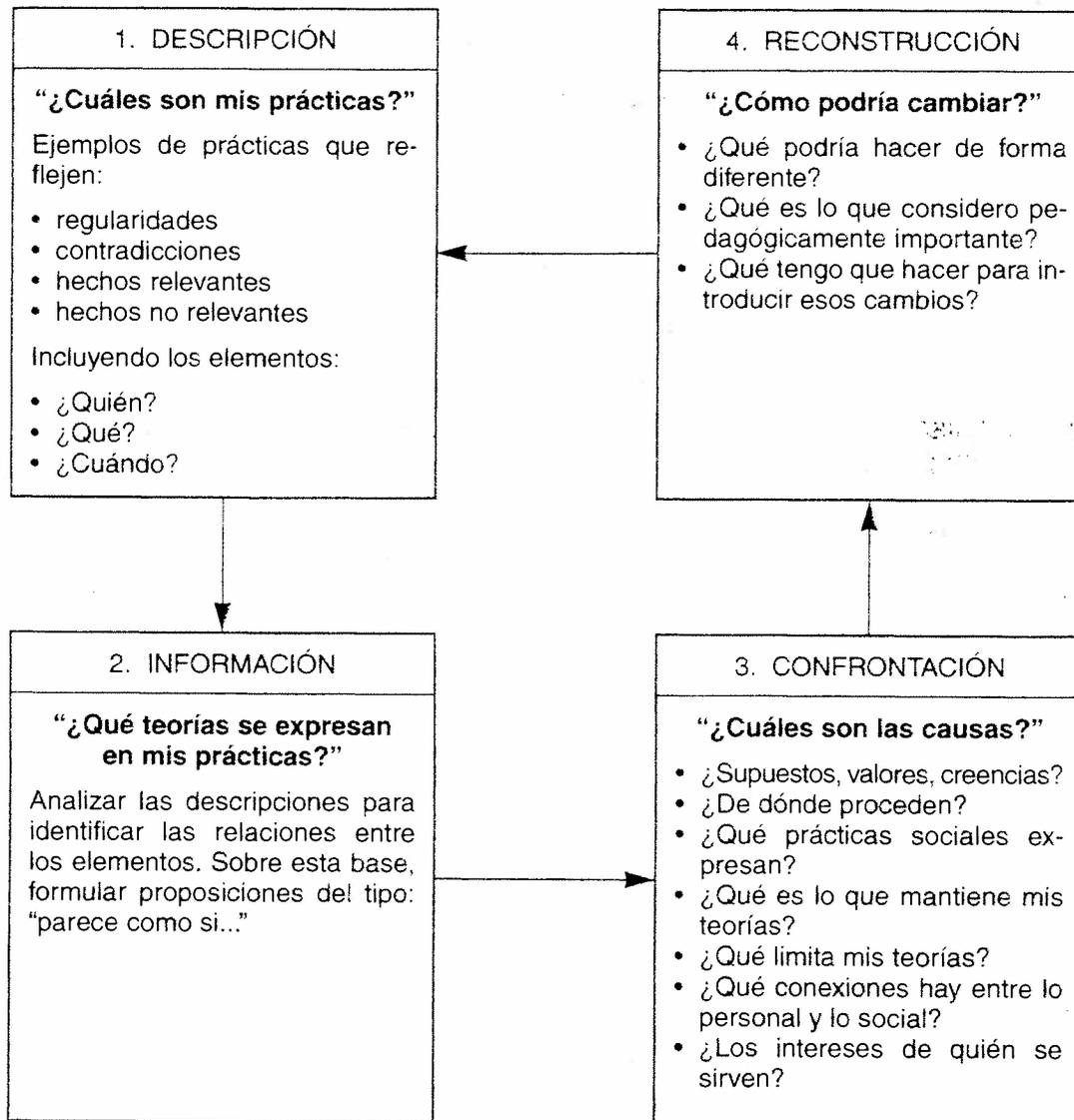


Figura 1: El proceso de reflexión crítica de la práctica docente (tomado de SMYTH, 1991 b, pag. 122).

ción que se establece entre las situaciones prácticas y los valores que se consideran educativos. Esa confrontación necesariamente pondrá en crisis las prácticas escolares, en la medida en que éstas se sustentan en concepciones tecnocráticas, las cuales se oponen a la propia idea de la reflexión moral. Pero se confía en la capacidad de la propia reflexión para llevar a cabo la conversión de la práctica hacia valores educativos.

Por su parte, la reflexión crítica pone en cuestión que este proceso de reflexión tenga la capacidad de oponerse, por sí solo, a los modos de deformación ideológica, dada la interiorización de prácticas y valores que no siempre se oponen a la dominación, y dadas las formas en que nuestra experiencia de socialización nos dificulta la captación de las contradicciones en que

estamos inmersos. Al defenderse una opción moral concreta, articulada en torno a la idea de la emancipación individual y social, no se trata solamente de plantear una actitud reflexiva, sino una forma de confrontar contenidos morales específicos: aquéllos que representan las prácticas escolares tal como vienen constituidas, y que condicionan la forma en que los enseñantes interpretan la enseñanza y su misión, y aquéllos que representan la búsqueda de la emancipación. Por eso, la reflexión crítica apela a una crítica de la interiorización de valores sociales dominantes, como manera de tomar conciencia de sus orígenes y de sus efectos. Como ahora no se trata sólo de desplegar las capacidades reflexivas, sino de defender una orientación para la reflexión, de problematizarla ella misma para dotarla de un compromiso político expreso, ya no es suficiente con la experiencia de contradicción que su ejercicio genera con respecto a la práctica institucional de la enseñanza. Ahora es necesaria una crítica sociohistórica del profesorado y de las escuelas. A partir de esta crítica se puede reconstruir el sentido político que hemos aprendido a aceptar respecto a la función de la enseñanza, y configurar un nuevo significado para ésta, más racional, más justo y más satisfactorio, a medida que el desvelamiento de los intereses a los que sirven las actuales prácticas nos hagan concebir nuevos futuros.

8. El fundamento habermasiano de la reflexión crítica

Todos estos planteamientos sobre la reflexión crítica encuentran su fundamento en la Teoría Crítica, y más específicamente en las ideas de HABERMAS. El proyecto teórico de HABERMAS está basado en la idea de la emancipación, en la profundización de su significado, en la fundamentación de su razón de ser y en el papel del conocimiento en ella. A partir de su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, HABERMAS (1982; 1984) defiende que las concepciones prácticas, es decir, aquellas que suponen una acción comunicativa dirigida al entendimiento y al acuerdo (y sobre las que se sostiene el modelo del profesional reflexivo), no son posibles en una sociedad donde los modos dominantes de producción, el imperativo de la mentalidad tecnológica aplicada a los sistemas de relaciones humanas y los intereses de los grupos que detentan el poder han forzado unas relaciones que están enraizadas en una comunicación distorsionada, o bien en sistemas directamente coactivos, que dan lugar a conciencias deformadas por la ideología. Por esta razón, no es suficiente con intentar entender cuál es la forma en que las personas se autointerpretan, ya que es necesario desvelar las coacciones aparentemente "naturales" a las que éstas se encuentran sometidas en sus procesos de autorreflexión. La misión de una ciencia social crítica sería precisamente la de reconstruir y explicar las formas en que la razón se ha mostrado históricamente con capacidad de superar los anquilosamientos a que es sometida, superando las dependencias ideológicas y mostrando así el camino de una razón que actúa por un interés emancipador.

“Una ciencia social crítica... se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan [leyes] invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio. Mientras éste sea el caso, la *crítica de las ideologías* cuenta... con que la información sobre nexos legales desencadene un proceso de reflexión en el afectado... El marco metodológico que establece el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos se puede explicar en términos del concepto de *autorreflexión*. Ésta libera al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La autorreflexión está determinada por un interés cognitivo emancipatorio”.

(HABERMAS, 1984, pág. 172)

Al establecer HABERMAS una estrecha relación entre las condiciones de comunicación y la deformación ideológica de la razón, está planteando que el fin de la teoría crítica, en cuanto que concebida con un interés emancipador, se dirige a restituir las condiciones por las que los grupos sociales pueden buscar, sin coacciones, las formas prácticas de relación, esto es, la búsqueda de acuerdos intersubjetivos. Esto significa que los fundamentos normativos de una teoría de la sociedad desarrollada con intención práctica se encuentran en la propia idea de la comunicación no deformada (HABERMAS, 1987, página 27)¹³. Dado que la ciencia crítica se concibe en relación a su intervención en los procesos de emancipación de las personas y de los grupos sociales, ésta se implica necesariamente en los procesos de transformación de las condiciones que distorsionan las formas de comunicación dirigidas a la obtención de la comprensión intersubjetiva y del acuerdo social, es decir, se implica en la eliminación de aquellos factores que convierten las situaciones prácticas en formas coactivas de relación.

“El objetivo de la transformación de los marcos institucionales y de la destrucción de las ideologías es, en palabras de HABERMAS, ‘la organización de las relaciones sociales según el principio de que la vigencia de toda norma que implique consecuencias políticas ha de depender de un consenso alcanzado en una comunicación libre de violencia’. Informada por este telos, la actividad crítica revolucionaria trata de fomentar la ilustración, indagando los límites, bajo condiciones dadas, de la realizabilidad del contenido utópico de la tradición cultural”.

(McCARTHY, 1987, pág. 111)

La teoría crítica no es, en este caso, una simple perspectiva externa sobre los procesos de transformación que llevan a cabo los grupos sociales. Su compromiso con la emancipación no se limita a mostrar las formas emancipadoras de la razón o las diferencias entre invariantes sociales y relaciones hipostasiadas (esto es, fijadas y congeladas, presentándose como si fueran naturales), sino que se integra en el proceso de transformación, ayudando a

¹³ Las condiciones de lo que constituye una comunicación no deformada y en general su teoría de la acción comunicativa como fundamento normativo de su teoría requeriría un tratamiento específico. Un resumen breve de lo que supone para lo que aquí nos preocupa puede verse no obstante en HABERMAS (1987, págs. 27-30).

los grupos a interpretarse en las formas de dominación a que se encuentran sometidos y a vislumbrar las posibilidades de acción que se abren ante ellos.

“Desde esta perspectiva, la teoría crítica de la sociedad puede considerarse como ingrediente esencial de ese mismo proceso de formación sobre el que ella reflexiona. Ampliando de forma metódica la autocomprensión práctica de los grupos sociales, trata de elevar la autoconciencia de éstos hasta un punto [en palabras de HABERMAS] ‘en el que la autoconciencia de la especie, devenida conciencia crítica, se haya liberado enteramente del ofuscamiento ideológico’”.

(McCARTHY, 1987, pág. 112)

Tal planteamiento desemboca inevitablemente en la cuestión de las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica en el campo de la ciencia crítica, esto es, en la forma en que la teoría crítica cumple su misión de ayudar a los grupos sociales a tomar conciencia de sus deformaciones ideológicas y de las posibilidades de acción política dirigida a la eliminación de las relaciones irracionales e injustas. Respecto a esta cuestión, HABERMAS distingue tres funciones diferentes: una es la que tiene que ver con la formulación de lo que llama “teoremas críticos”; otra es la relacionada con la organización de procesos de ilustración de grupos a través de aquellos teoremas críticos, y una tercera, que se refiere a la organización y conducción de la lucha política (HABERMAS, 1987, pág. 41). Como señala el autor, cada una de estas tres funciones tienen que entenderse atendiendo a los principios que les son propios del papel que desempeñan, no pudiendo confundirse. Así, mientras que para el primer caso reclama la libertad que deben tener los teóricos trabajando científicamente, en el segundo, defiende un modelo de relación que es semejante al que siguen los terapeutas y, para el tercero, aboga por las condiciones de los discursos prácticos de los interesados.

La primera función es concebida como el proceso de *elaboración de teoremas críticos*, esto es, de formulaciones de carácter teórico y que se elaboran, contrastan y reformulan bajo las condiciones en que trabaja el conocimiento científico. CARR y KEMMIS (1988, pág. 159) interpretan el contenido de los teoremas críticos como “proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social”. GRUNDY, más precisa, entiende que consisten en

“reconstrucciones teóricas de las condiciones humanas no distorsionadas a través de las cuales la especie humana se ha constituido a sí misma... Estas formas no distorsionadas de la sociedad humana que expresan los teoremas críticos sólo están potencialmente presentes en cualquier sociedad particular. Sin embargo, se encuentran implícitas en la misma naturaleza de la interacción humana y representan, por tanto, un potencial para la ilustración y la emancipación”.

(GRUNDY, 1987, págs. 111-112)

HABERMAS concibe la segunda función, la *organización de los procesos de ilustración*, bajo el modelo de la interacción que se establece en las relaciones terapéuticas. De la misma manera que lo que pretende el psicoanálisis es

eliminar las barreras que impiden al paciente verse a sí mismo y reconocer los orígenes de sus formas de interpretarse que no le permiten entrar en una relación simétrica, así, el objetivo de la ilustración es también eliminar las barreras que distorsionan la autocomprensión e impiden la relación simétrica. Y de la misma manera que la interpretación y el tratamiento del terapeuta encuentran su criterio de confirmación en la medida en que el enfermo se reconoce y reconoce esa interpretación como propia, en el caso de la ilustración, igualmente es la autorreflexión que genere en el proceso de ilustración la que tiene que confirmar la interpretación crítica. Por eso, en última instancia, la prueba de los teoremas críticos está en los procesos de ilustración en donde los afectados reconozcan sin coacción las interpretaciones que se derivan de los mismos.

La última función, la *organización de la acción política*, por su misma naturaleza, dependiente de las circunstancias variables y de lo prudentemente aconsejable en cada momento, no tiene una respuesta definitiva o única. En este caso, es la libre participación en condiciones de igualdad la que tiene que producir la decisión, porque las estrategias se desarrollan en el discurso práctico, sin que halla una deducción desde la teoría. La teoría cumple funciones de ilustración y, en la medida en que produce consciencia puede poner las condiciones para disolver la deformación sistemática de la comunicación, "pero no contiene ninguna información que prejuzgue la acción futura de los concernidos" (HABERMAS, 1987, pág. 47).

En las relaciones que establece HABERMAS en todo este plan de ilustración dirigida a la acción política, la figura del teórico (y de su teoría) queda dibujada de una manera problemática, ya que reconoce de una parte un momento de privilegio, a la vez que la incapacidad de justificarse concluyentemente.

"La reivindicada superioridad del ilustrador sobre aquel que aún hay que ilustrar es teóricamente inevitable, pero es al mismo tiempo ficticia y está necesitada de autocorrección: en un proceso de ilustración sólo hay participantes".

(HABERMAS, 1987, pág. 48)

Las razones para esta posición hay que buscarlas en la forma en que entiende la autonomía de la práctica política. En efecto, para HABERMAS, ninguna teoría ni ningún proceso de ilustración nos evita los riesgos de la toma de partido y de sus consecuencias no deseadas. Todo intento de emancipación es, en el fondo, una hipótesis de la que no sabemos sus consecuencias porque desconocemos las fronteras de lo humano. Por ello, no puede imponerse "por razones teóricas" una forma de experimentación de la hipótesis práctica que supone los intentos de emancipación cuando sus efectos caen sobre nosotros mismos. Esta es la razón por la que, para HABERMAS, resulta ilegítimo separar las ideas y pretensiones del ilustrador de las que asumen los que son sujetos de la ilustración. Por el contrario, todos los afectados "deben poder saber lo que hacen, precisamente configurar discursivamente una voluntad común" (HABERMAS, 1987, pág. 45).

9. Las contrariedades de la crítica

Leyendo las ideas de HABERMAS sobre la forma en que los procesos de ilustración deben realizarse, de cara a la emancipación y la práctica política, se hace evidente que dicho autor está pensando en la forma de actuación de grupos organizados dirigidos a la práctica política revolucionaria. Todas sus referencias son siempre a la participación en procesos de ilustración de grupos que comparten un interés común o que ocupan una misma posición en un sistema social antagónico; en expresión de HABERMAS (1987, pág. 40), "grupos con un objetivo caracterizados por su situación de intereses", esto es, grupos con un planteamiento común respecto al tipo de intervención política que quieren llevar a cabo. Precisamente, la teoría les permitiría ilustrar a sus destinatarios sobre la posición que ocupan en el sistema social y, al reconocerse en esas interpretaciones, surgiría su conciencia actual y "el interés real de un grupo capaz de acción" (HABERMAS, 1987, pág. 41)¹⁴. En la medida en que se está pensando en grupos ya organizados para la acción política, o en grupos que representan un claro interés común, nos encontramos con una cierta adscripción ideológica compartida que unifica la posición del grupo. Esto permite pensar en términos de interpretaciones de las condiciones de existencia de tales grupos, y de las formas de cambiar su suerte que se dirigen a una base común de identificación de sus problemas y de acción política.

La importancia que tiene este hecho para nosotros es que, cuando se trata de animar entre el profesorado procesos de emancipación guiados por la reflexión crítica, al estilo de los que proponían KEMMIS o SMYTH¹⁵, no es ni mucho menos evidente que estemos ante un caso semejante al de los grupos organizados con intereses comunes y con intención política. En todo caso, lo que se planteaba era más bien la aspiración a que la reflexión crítica condujera a la necesidad de una acción transformadora. Pero el modelo aquí propuesto parece necesitar la conciencia de intereses comunes y deseos de acción transformadora como punto de partida. La ilustración, como relación terapéutica, supone aceptar el modelo según el cual una precondition del éxito de la terapia psicoanalítica es la experiencia de sufrimiento y desesperación que realiza el paciente y su deseo de liberarse de esa condición. Sólo si estamos ante grupos de enseñantes que comparten una sensibilización por la acción educativa políticamente concebida bajo intereses y concepciones

¹⁴ De la misma manera, HABERMAS se entretiene en hacer advertencias sobre los peligros de posiciones clásicas en las organizaciones políticas de base marxista que confundían los tres planos que él diferencia (producción teórica, conciencia del grupo y acción política), porque era la forma en que se imponían las vanguardias sobre los grupos, decidiendo, al amparo de la base teórica, las acciones políticas correctas. Esto no hace sino confirmar que lo que él tiene en mente son los grupos de acción política revolucionaria o, al menos, activista.

¹⁵ COMSTOCK, autor en quien expresamente basa SMYTH las fases de su proceso de ilustración y emancipación del profesorado, se refiere también a la acción con grupos organizados. De hecho, lo primero que propone es la selección "de movimientos o grupos sociales cuyos intereses sean progresivos" para trabajar con ellos (COMSTOCK, 1982, pág. 379).

semejantes podríamos suponer que los procesos de ilustración aquí presentados podrían encontrar su lugar. En caso contrario, la analogía con la relación terapéutica que plantea HABERMAS como modelo para conducir la ilustración se convertiría en un proceso que, verdaderamente, se asemejaría bastante a la interacción que se produce en una terapia en lo que se refiere a los procesos de resistencia y lucha durante la transferencia (McCARTHY, 1987, página 250), lo cual no tendría mucho sentido en la forma en que los procesos de ilustración aspiran a la relación simétrica, ya que, como ha advertido GADAMER (1992, págs. 249 y sgs.), podrían convertirse en un proceso de imposición ideológica del ilustrador sobre los ilustrados¹⁶.

En el fondo, subyace aquí lo que algunos autores han señalado como una ingenuidad de muchas de las fórmulas de los autores críticos al reflejar una tendencia a pensar que puede darse una unidad de planteamientos e intereses entre los docentes, por lo que éstos estarían llamados a constituir un grupo relativamente homogéneo sólo a la espera de ser ilustrados y despertados en su consciencia transformadora. Pero esta idea ingenua de la disponibilidad general del profesorado a trabajar por el cambio ignora la diversidad de posiciones ideológicas y de intereses que los enseñantes representan (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994). No obstante, es cierto que existen colectivos de enseñantes que comparten una base ideológica y pedagógica, así como una preocupación social, de forma tal que podrían ser perfectamente concebidos como grupos con un interés común y con una preocupación por la acción transformadora, colectivos que bien podrían guiarse en sus procesos de reflexión y acción por propuestas como las revisadas en los apartados anteriores, sin que eso supusiera ni una imposición ideológica, ni una violentación de los enseñantes que participen en estas experiencias (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1994).

Pero lo que también subyace en la posición de HABERMAS es su convicción de que es posible disponer de una posición teórica capaz de desvelar todas las distorsiones ideológicas a las que se encuentran sometidas las personas y los grupos sociales. Esto es tanto como suponer que existe una posición no

¹⁶ Situaciones de este tipo, que pueden interpretarse al menos como controvertidas, se observan en los procesos de reflexión crítica que inicia SMYTH con enseñantes. Por ejemplo, en SMYTH (1991c, págs. 287-288) se narra el caso de un enseñante que se resiste a aceptar la perspectiva crítica de análisis y valoración de sus experiencias de clase. Frases como "el profesor tuvo dificultades para descubrir...", o "le costó aceptar la posibilidad de que...", empleadas por SMYTH, hacen pensar en una confrontación entre el ilustrador y el docente que acaba con una aceptación por parte de este último, aceptación que puede ser interpretada como claudicación, más que como convencimiento. De otra parte, toda la exposición que hace SMYTH de este caso hace pensar que el conflicto de "resistencia a ser emancipado" se entiende sólo como una cuestión de racionalidad, esto es, de confrontación de argumentos más o menos convincentes, pero no una cuestión donde entran en juego otros factores emotivos, como puede ser la inseguridad personal, factores que no consiguen expresarse adecuadamente en los términos de una conversación guiada por el valor racional de la argumentación, pero que tampoco consiguen resolverse si no son reconocidos y no encuentran alguna forma de expresión y consideración. Es esto lo que ha señalado GADAMER (1977, págs. 659-660) como una "sobreestimación irrealista de la razón en comparación con las motivaciones emocionales del ánimo humano".

sometida ideológicamente que es capaz de detectar, denunciar y hacer conscientes todas las relaciones sistemáticamente distorsionadas y las deformaciones ideológicas a las que éstas dan lugar. Es verdad que, en cierta manera, su posición es la de la crítica y la autorreflexión como proceso de desvelamiento y no como posición privilegiada. HABERMAS defiende la autorreflexión como la posibilidad de traer a la conciencia los determinantes de una forma concreta de estar estructurada la realidad social, proceso por el cual, al hacerse conscientes tales determinantes, se deshacen sus poderes represivos sobre la razón. Pero la forma en que resuelve tal posibilidad de la autorreflexión que deshace las distorsiones de la conciencia es distinguiendo dos tipos de reflexión: el momento de la crítica sobre lo particular, y el momento de las formas de reflexión trascendental o de reconstrucción racional, base de los teoremas críticos, a partir de los cuales se desarrollaría el anterior momento crítico de lo particular¹⁷. Por este motivo, queda abierta la crítica de si no se estará defendiendo una posición privilegiada y fuera de los peligros de deformaciones ideológicas (representada por el segundo tipo de reflexión), cuando, como plantea McCARTHY (1987, págs. 134-135 y 408), ésta puede no expresar más que una posición igualmente sometida a intereses y deformaciones ideológicas. Si esto es así, el peligro de imposición ideológica legitimado en la autoridad teórica del ilustrador es evidente.

De hecho, hay en todo el planteamiento de HABERMAS una cierta concepción que hace pensar en la aspiración a un estado de "pureza del alma" a la que se espera poder llegar gracias a los procesos de emancipación. Expresiones como la de una "autoconciencia de la especie, devenida conciencia crítica, ... liberada enteramente del ofuscamiento ideológico", anteriormente citada (McCARTHY, 1987, pág. 112) reflejan claramente esta impresión. Esto hace pensar que la forma en que se plantea la razón y la conciencia humanas es o bien sometida a la deformación ideológica o bien libre de ella¹⁸. Pero no está claro qué representa en esta última posición el hecho de que las distintas personas y grupos sociales puedan tener diferentes perspectivas desde las que miran al mundo, distintos intereses, análisis, experiencias, pretensiones y deseos. Plantear la frontera discursiva entre deformación y emancipación de todo dogmatismo no deja claro si caben posiciones de discrepancia en las formas de interpretar el mundo y cómo se reconoce, por ejemplo, cuándo las ilusiones simplemente revelan autoengaños o deformaciones ideológicas,

¹⁷ Véase un análisis de este particular en McCARTHY (1987, págs. 115 y sgs.), ya que en él no sólo se plantea el problema de los dos tipos de reflexión, sino una discusión sobre las debilidades que hay ligadas en este problema respecto al *status* del interés emancipador. También puede verse BERNSTEIN (1988, págs. 31 y sgs.).

¹⁸ GADAMER (1992, pág. 257) ha criticado esta idea de la verdad como asociada a la doctrina medieval de la "inteligencia pura": el ángel que goza del privilegio de ver a Dios en su esencia. McCARTHY (1987) ha mencionado también la crítica de MACINTYRE a esta noción de verdad: la identificación y crítica del pensamiento distorsionado parece presuponer una "autoatribución de santidad epistemológica" por parte del crítico. Sólo se puede hablar de distorsiones ideológicas si no se es víctima de ellas; identificarlas en los otros es presuponer que se está exento de ellas.

o cuándo son la expresión profunda, pero también variada, de esperanzas y utopías¹⁹. Es decir, si tienen cabida divergencias ideológicas que no signifiquen deformación o corrección, sino diferencias en cuanto a las formas de entender las aspiraciones, los intereses, las ilusiones y las utopías (WARNKE, 1992).

La insuficiencia que mostraban aquellas concepciones sobre el profesorado como profesional reflexivo, su falta de un contenido concreto que reflejara un programa para la práctica de deliberación que fuera expresión de un compromiso social emancipador, nos ha hecho dirigir nuestra mirada hacia aquellos modelos que entienden a los enseñantes como intelectuales críticos con intención transformadora. Pero ahora corremos el riesgo de que este modelo, aunque representa claramente un contenido, una orientación, acabe, sin embargo, expresando o bien imágenes que no encuentran el sentido de su traducción práctica, o bien la imposición de una visión del mundo basada en su supuesta universalidad.

Éste es el sentido de la crítica que ha hecho ELLSWORTH (1989) de las "pedagogías críticas" que prometen la emancipación, tildándolas de "mitos represivos"²⁰. Lo interesante de su crítica es que surge como producto de su experiencia práctica al pretender guiarse en su experiencia docente por tales pedagogías, definiendo un claro compromiso político en su práctica. Su reflexión teórica se basa en la evolución sufrida a partir de intentar llevar a cabo un curso en la universidad sobre "Pedagogía antirracista", el cual, como se ve, poseía un contenido político inequívoco. Cuando intenta desarrollarlo basándose en ideas críticas como las de GIROUX sobre la autoridad emancipadora (un curso al que ya acuden personas preocupadas por posiciones antirracistas), se encuentra con que los supuestos que parecen compartir difieren más de lo que la común preocupación haría sospechar. Estudiantes de diferentes procedencias culturales, raciales y religiosas y con distintas ideologías políticas y posiciones sociales, aunque estaban igualmente de acuerdo en que el racismo es un problema, encuentran que sus relaciones están afectadas por aspectos, vivencias, sentimientos y emociones que no pueden ser reducidos a los presupuestos racionalistas que dominan la pedagogía crítica.

"Estos presupuestos racionalistas han llevado a los siguientes objetivos: la enseñanza de habilidades analíticas y críticas para juzgar la verdad y el mérito de proposiciones, y la interrogación y apropiación selectiva de momentos potencialmente transformativos en la cultura dominante. En la medida en que los educadores definen de esta manera la pedagogía contra las formaciones opresivas, el

¹⁹ Véase de nuevo para este problema MCCARTHY (1987, págs. 110-111).

²⁰ Un análisis de las ideas de ELLSWORTH puede verse en LATHER (1991b, págs. 41-49); PINAR y BOWERS (1992, págs. 178 y sgs.). La polémica que levantó el artículo de ELLSWORTH puede verse en la sección de "Correspondencia" de la revista, bajo el título "Empowering or Not Empowering? Continuing Debate over Non-Repressive Pedagogies" (*Harvard Educational Review*, Vol. 60, n.º 3, 1990, págs. 388-396), así como en la respuesta de la autora (ELLSWORTH, 1990), en donde se reafirma en sus anteriores argumentos.

papel del pedagogo crítico será garantizar que el fundamento de la interacción en el aula es la razón. En otras palabras, el pedagogo crítico es aquél que refuerza las reglas de la razón en el aula —'una serie de reglas de pensamiento que cualquier persona racional ideal podría adoptar si su propósito fuera conseguir proposiciones de validez universal' (ARONOWITZ)". (ELLSWORTH, 1989, págs. 303-304)

Pero como afirma la autora, este ideal de persona racional y sus proposiciones universales han sido opresivos a todas aquellas personas que no eran "europeas, blancas, varones, de clase media, cristianas, físicamente capacitadas, delgadas y heterosexuales" (Ibíd.). Las diferencias respecto de este perfil conforman experiencias para las que la petición de universalidad en las proposiciones acaba constituyendo exclusiones. Los presupuestos racionalistas manejan una idea unificada de sujeto que está lejos de ser real. Por eso, cuando hablamos de proposiciones de validez universal o de reglas universales del discurso, es muy probable que estemos enunciando formas de conocer que se han presentado como universales, y por tanto como racionales, a base de esconder los rasgos específicos del sujeto cognoscente que se ha universalizado (CODE, 1993)²¹.

En opinión de ELLSWORTH, las teorías pedagógicas críticas, como la de GIROUX, alimentan ideales sociales sobre el falso supuesto de que es posible construir una perspectiva crítica de la educación y la sociedad que permite liberarse de todas las opresiones y dependencias. La teoría crítica nos hace creer que es posible identificar de manera clarividente las contradicciones y contrariedades en las que viven profesores y estudiantes, y construir un proceso de reflexión crítica por el cual éstas pueden ser teorizadas y superadas. Los presupuestos racionalistas de la idea de emancipación suponen además que este proceso de clarificación y superación puede ser el producto de una experiencia compartida y guiada por una perspectiva "crítica". Pero las diferentes experiencias y posiciones de sujeto en la vida social pueden ser irreductibles unas a otras. El predominio de la razón como fuerza liberadora arrastra consigo concepciones implícitas que están asociadas a determinadas posiciones de clase, género y raza. Se supone que el lenguaje es el medio para razonar conjuntamente, pero las formas de discurso legitimadas suelen responder no sólo al dominio de ciertas habilidades, sino también a categorías culturales que no todas las personas ni todos los grupos manejan de la misma forma (MARSHALL y ANDERSON, 1995, págs. 178-179). Se está suponiendo, por tanto, que existe una forma que tiene un valor universal para enfrentarse a experiencias que a veces son difícilmente comunicables o inteligibles desde los presupuestos, las necesidades, los deseos y las emociones de otras personas²². Por consiguiente, no ya la razón, sino la misma expe-

²¹ Las teorías feministas del conocimiento vienen exponiendo últimamente un desarrollo de estas ideas. Véanse ALCOFF y POTTER (1993); BELENKY, y cols. (1986); KELLER (1991); LATHER (1991a); LATHER (1991b); VALCARCEL, (1991). Para una aplicación de estas perspectivas en educación, véanse GORE (1996); MARSHALL y ANDERSON (1995).

²² Este predominio de lo cognitivo sobre lo emocional ha sido también criticado en la teoría de HABERMAS (MCCARTHY, 1987, pág. 123).

riencia de liberación puede no ser compartible; o más complicado aún, aquel conocimiento o aquella perspectiva de análisis que se revela como liberadora para unas personas puede resultar ser opresora para otras²³.

La reflexión crítica no puede entenderse como aquel proceso de iluminación o ilustración sobre una base firme, segura y unificada para todos los afectados, ni tampoco como aquella posición privilegiada desde la que tener acceso al conocimiento de las distorsiones, porque la posición del teórico crítico (o la de una teoría crítica en sí) es también una posición que necesita ser desvelada y comprendida como afectada, al igual que todas, por una determinada localización social. O en todo caso, sí se puede hablar de una posición "privilegiada", en cuanto que representa un lugar de privilegios, por ser un conocimiento o una forma de reflexión legitimadas en el mundo académico.

Para ELLSWORTH, no hay otra salida, ante esta situación, que la aceptación de que todo conocimiento es problemático y parcial. Todo conocimiento y toda voz es parcial; parcial en el sentido de que es imperfecta, inacabada y limitada; pero parcial también en el sentido de que proyecta los intereses de una parte por encima de los de otras. Y porque es parcial y partidaria, debe ser problematizada. Pero no porque se hayan roto las reglas de la razón, sino porque es esta problematización la que permite la crítica y, a la vez, el reconocimiento de que nuestro conocimiento no es único y de que incluso cabe la posibilidad de que pueda ser opresivo para otros.

En definitiva, ELLSWORTH pone en cuestión la visión racionalista de la reflexión crítica, que se dice sólo comprometida con la emancipación, como si el significado de ésta y su búsqueda estuvieran ya anticipados, claros y universalmente compartidos. Así, de la misma manera que ante el modelo reflexivo descubríamos la necesidad de un contenido orientador de tal proceso, ahora nos encontramos con la necesidad de evitar que este contenido orientador se convierta en una imposición de imágenes que actúen como "mitos represores", dada su imposibilidad de descubrirle un contenido cierto en la práctica, o bien que se impongan como modelo de interpretación de la realidad en vez de abrirse a la búsqueda de sus propias contradicciones e incoherencias.

La visión alternativa que plantea ELLSWORTH y, en general, las feministas, es que los términos de comprensión crítica deben transformarse, desde la búsqueda de una posición privilegiada de reconocimiento de las deformaciones y las opresiones, a la experiencia del encuentro con las diferencias irreductibles para las que no cabe una superación, y ni siquiera una comprensión unificada. Diferencias que son a la vez motivo de exclusión, de marginación y de opresión, en ocasiones, sobre la base de su no reconocimiento. Por ello, la reflexión crítica, desde la aceptación de la parcialidad (de la limitación y de los intereses partidistas) debe dirigirse no al consenso, sobre la creencia de una posición unificada que podría ser motivo de nuevas opresiones, sino al reconocimiento de las diferencias (MUNRO, 1991).

²³ ELLSWORTH expone varios ejemplos en función de las diferencias raciales, religiosas y de género en los que no parece encontrarse aquel terreno de definición universal sobre lo que es la opresión o la liberación, no ya como concepto, sino como experiencia vivida.

“Dada mi propia historia de privilegio de ser blanca, de clase media, físicamente capacitada y delgada, y mi poder institucionalmente garantizado, esto me hizo más sensible para ver mi tarea como de redefinición de la ‘pedagogía crítica’, de manera que no necesitara los momentos utópicos de ‘democracia’, ‘igualdad’, ‘justicia’ o profesorado ‘emancipado’, momentos que son inalcanzables (y en último extremo indeseables, porque éstos son siempre predicados desde los intereses de aquellos que se encuentran en la posición de definir proyectos utópicos). Un objetivo preferible parecía llegar a ser capaz de un encuentro sostenido con las actuales formaciones opresivas y relaciones de poder que rehúsan ser teorizadas o completamente trascendidas en una resolución utópica, y participar en dicho encuentro de una manera que admitiera mis propias implicaciones en estas formaciones y fuera capaz de cambiar mi propia relación y mi pertenencia a las mismas”.

(ELLSWORTH, 1989, pág. 308)

Una de las conclusiones que podemos extraer del planteamiento de ELLSWORTH es la advertencia contra las visiones de los otros como completamente comprendidos desde nuestros supuestos teóricos, como si fuera posible extraer una comprensión de experiencias humanas y vitales desde la perspectiva de un sujeto cognoscente que no está viviendo tales circunstancias. La liberación del alumnado por parte del educador crítico podría estar escondiendo otra forma de opresión. Como se pregunta esta misma autora, “¿qué diversidad silenciamos en nombre de la pedagogía ‘liberadora’?” (ELLSWORTH, 1989, pág. 299). Pero otra conclusión es que esta misma idea es aplicable a los intentos de liberar al profesorado de sus dependencias o deformaciones ideológicas. Los análisis sobre las contradicciones del profesorado, sus limitaciones en sus posibilidades reflexivas o sus prácticas acríticas, al estilo de las que hemos planteado en un apartado anterior, no son sino las visiones desde posiciones vital y experiencialmente diferentes que interpretan a los enseñantes como si fuera posible una comprensión que es a la vez externa y completa. Los intentos de “liberar” al profesorado de sus contradicciones o de sus distorsiones ideológicas pueden convertirse en nuevos procesos de imposición sobre el profesorado de nuevas racionalidades que, sobre las imágenes ya construidas y valoradas como ideológicamente correctas y bajo el supuesto del acuerdo “racional”, vuelven a excluir experiencias y sensibilidades, dilemas y contradicciones que no se dejan unificar bajo los presupuestos ahora legitimados de la emancipación.

Los enseñantes no pueden ser solamente interpretados como limitados en sus capacidades o posibilidades reflexivas, como víctimas de contradicciones de las que deben ser liberados, o como si confundieran la enseñanza y su entramado con lo que viven entre las cuatro paredes de su aula. Es posible que lo que significa y compromete humanamente la experiencia docente de muchos enseñantes no pueda ser comprendido (es decir, ni entendido ni abarcado) por las perspectivas críticas que han pretendido explicar en qué medida los enseñantes son víctimas de las circunstancias de su trabajo. Las contradicciones del profesorado no son sólo producto de demandas y pretensiones contradictorias en la institución escolar. Lo que nos permite entender ELLSWORTH es que las experiencias y el conocimiento no son homogéneos ni

idénticos. Las diferentes posiciones sociales de los sujetos y sus distintas experiencias de vida crean diferencias que se reflejan en las emociones, las interpretaciones, las aspiraciones, los miedos y las ilusiones. Las contradicciones que vivimos los enseñantes son también producto del encuentro con estas diferencias irreductibles, y a veces mutuamente incomprensibles, de las distintas perspectivas e intereses que conviven en el medio escolar, y de la pugna entre la pretensión de unificar las perspectivas e intereses, o de la renuncia a ello, esto es, de la eliminación y rechazo de la diferencia o de su aceptación. El desarrollo de una reflexión crítica podría estar, desde este punto de vista, no tanto interesado en la superación de las diferencias como en su reconocimiento. Y según indica ELLSWORTH, este reconocimiento empieza por reconocer los propios intereses y los límites de las propias perspectivas en el encuentro con otros, como manera de empezar a problematizar nuestra postura.

Pero como dice MUNRO (1991), reconocer la diferencia no debe llevarnos a la indiferencia. No se trata de entender las opresiones y marginaciones como simples diferencias equivalentes. Aceptar que no es posible la reducción de perspectivas, sensibilidades e intereses a una única posición unificada no significa creer que nos hallamos ante un encuentro de diferencias en el que ya es posible el diálogo. Precisamente la marginación y exclusión significan esta imposibilidad de participación en este encuentro, la falta de espacios en los que intentar el encuentro. Tal y como plantea GADAMER (1992, pág. 257), es necesaria la acción política para crear espacios de diálogo allá donde éstos se encuentran imposibilitados.

Por eso, a diferencia de la postura de ELLSWORTH, creo que sí seguimos necesitando aquellos valores que ella rechaza como utopías inalcanzables e indeseables, y que, en su opinión, sólo acaban siendo mitos represivos. O al menos hay un componente utópico que debería ser irrenunciable en nuestras vidas y que no tiene por qué convertirse en un mito represivo. Como ha indicado WELLMER (1996), tratando de analizar lo que debería mantenerse vivo de la Modernidad, una cosa es abandonar aquellas imágenes utópicas que anunciaban la realización de una vida o un Estado ideales, y otra muy distinta renunciar a la fuerza vital que se sostiene en el horizonte utópico, esto es, en las aspiraciones y en los deseos que sostienen y proyectan nuestras vidas.

“El carácter perpetuamente inconcluso del proyecto de la modernidad implica el final de la utopía, si utopía significa ‘consumación’ en el sentido de la realización definitiva de un ideal o de un *telos* de la historia. El final de la utopía en este sentido no quiere decir que no seamos capaces de realizar completamente el ideal, sino que la idea misma de una realización definitiva de un Estado ideal no tiene sentido alguno en lo que se refiere a la historia humana. Pero un final de la utopía en este sentido no significa un final de los impulsos libertarios, del universalismo moral y del revisionismo democrático, que son partes del proyecto de la modernidad. El final de la utopía tendría que entenderse más bien como principio de una nueva autorreflexión de la modernidad, de una nueva comprensión de los impulsos radicales del espíritu moderno... Este final de la utopía no representaría ningún bloqueo de las energías utópicas; más bien su reconfiguración, su trans-

formación y pluralización; pues ninguna vida humana, ninguna pasión humana, ningún amor humano serían pensables sin un horizonte utópico".

(WELLMER, 1996, págs. 75-76)

La experiencia de la exclusión y el rechazo de la diferencia no debe llevarnos al rechazo de aquellos valores que son expresión de una carencia, que son la expresión de que todavía existen estas exclusiones y marginaciones. Todavía queda un espacio para reivindicar la igualdad y la justicia, la libertad y la solidaridad, si a la vez estos valores no son convertidos en significados unificados, sino que se mantienen abiertos y problematizados, como representación de búsquedas que sabemos como no integradas. Se trata de no aceptar su significado ya dado y fijo, sino el compromiso con estos referentes que nos despiertan la necesidad de construir y reconstruir los espacios en los que cabe la diferencia. De este modo, el compromiso es con estos valores, como oposición al sufrimiento, la opresión, la marginación y la exclusión. O mejor dicho, no el compromiso con el sufrimiento, sino con las personas que sufren. Como una vez dijo MARCUSE, el fundamento de nuestros juicios valorativos es "la compasión, nuestro sentimiento por el dolor de los otros"²⁴.

Una perspectiva así supone un compromiso con determinados valores, pero no por la certeza de su significado, o por la capacidad o la esperanza de constituir discursos y visiones del mundo unificados y compartidos. Es más bien una práctica de problematización de las propias parcialidades ante la experiencia de otras. Ideales como el de justicia e igualdad pueden ser también leídos como una búsqueda desde la diferencia y el compromiso. La diferencia, como irreductibilidad. El compromiso, con las víctimas de las diferencias no aceptadas y que son causa de dolor humano.

Como explica TOULMIN (1992), el legado de la Ilustración y de la Modernidad se acabó convirtiendo en la formulación de un absoluto de la razón, con la pretensión de que, al estar por encima de cualquier contenido de la razón, podría dirimir en cualquier disputa por la justicia. Pero el absoluto de la razón (ya sea mediante una filosofía del sujeto, o como un ideal comunicativo) expresa una concepción localizada de la razón, el reflejo de un contenido. Se trata, pues, de negar un absoluto de la razón para defender el absoluto de los seres humanos que sufren, que es también un legado de la Ilustración.

10. *¿Autonomía o emancipación?*

Lo que sugiere el modelo del profesorado como intelectual crítico (a diferencia de lo que parecía insinuar la visión de los enseñantes como profesionales reflexivos) es que tanto la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas de dominación que afectan a nuestro pensamiento y a nuestra

²⁴ Citado por CORTINA (1985, pág. 69).

acción no son procesos espontáneos que se producen “naturalmente”, por el mero hecho de participar en experiencias que se pretenden educativas. La figura del intelectual crítico es así la de un profesional que participa activamente en el esfuerzo por desvelar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como “natural”, por conseguir captar y mostrar los procesos por los que la práctica de la enseñanza queda atrapada en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. En el esfuerzo, también, por desvelar las formas por las que los valores ideológicos dominantes, las prácticas culturales y las formas de organización pueden no sólo limitar las posibilidades de la acción docente, sino también las propias perspectivas de análisis y comprensión de la enseñanza, de sus finalidades educativas y de su función social. Igualmente, el intelectual crítico está preocupado por la captación y potenciación de los aspectos de su práctica profesional que conservan una posibilidad de acción educativamente valiosa, mientras busca la transformación o la reconducción de aquellos aspectos que no la tienen, ya sean personales, organizativos, o sociales.

Todo esto supone, normalmente, un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar, una resistencia a aceptar como misión profesional aquella que ya aparece inscrita en la definición institucional del papel docente. Una resistencia, por ejemplo, a aceptar que ser enseñante se compagine fácilmente con las exigencias de clasificación y selección que suelen acompañar a los procesos de evaluación del alumnado, o tantos otros ejemplos que podrían ponerse.

Por consiguiente, bajo esta perspectiva, la autonomía profesional no se propondría como la definición de una cualidad presente. En cuanto que emancipación, la autonomía supondría un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre nuestra práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por los valores de la igualdad, la justicia y la democracia. Pero también, un proceso continuo de comprensión de los factores que dificultan no sólo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza, sino también la de nuestra propia conciencia.

Por otra parte, esta idea de emancipación, y el programa político que incorpora, no se plantea ahora como un conflicto entre el juicio independiente del docente y los intereses de personas y sectores sociales externos a la escuela, según veíamos en el caso del modelo reflexivo. La propia aspiración a la emancipación no se interpreta como la conquista de un derecho individual profesional, sino como la construcción de las conexiones entre la realización de la práctica profesional y el contexto social más amplio, que también debe transformarse. El compromiso con la comunidad, para el intelectual crítico, no consiste sólo en un ideal de servicio a la sociedad. Tiene que ver además con la convicción de que los intentos de convertir la enseñanza en una práctica más justa y democrática no pueden desconectarse de una pretensión semejante para toda la sociedad. Según hemos visto en GIROUX, la educación sólo puede transformarse actuando también, y simultáneamente,

en la comunidad en la que aquélla tiene lugar. Por tanto, la transformación de la enseñanza para hacerla más justa y educativa debe realizarse en conexión con los movimientos sociales (y no sólo profesionales) que aspiran a la democratización de la sociedad. Bajo esta perspectiva, la autonomía no estaría desconectada de este último propósito político, porque la autonomía profesional del profesorado, entendida como proceso progresivo de emancipación, no estaría desconectada de la autonomía social, esto es, de las aspiraciones de las comunidades sociales por crear sus propios procesos de participación y decisión en los asuntos que afectan a sus vidas.

Ahora bien, en el capítulo anterior veíamos que la autonomía profesional se ligaba a la necesaria independencia de juicio, independencia que resultaba irrenunciable, por la imposibilidad de asumir una responsabilidad moral a partir de convicciones y propósitos ajenos. Ello hacía que la autonomía del juicio se nos presentara como una postura, en apariencia al menos, autosuficiente, labrada en las propias convicciones. Sin embargo, los procesos de reflexión crítica y de emancipación parecen necesitar inevitablemente influencias externas, ya sea en forma de teorías críticas, que formulan las lecturas adecuadas de los fenómenos de la vida social y de la enseñanza que deben ser modificados, ya sea en forma de "ilustradores" que aportan dicho conocimiento y colaboran en la autorreflexión de los docentes para que superen sus distorsiones ideológicas. Esto es, en términos de GIROUX, parece que el proceso de emancipación del profesorado depende de la figura de una "autoridad emancipadora", es decir, de alguien (ya sea una persona, un texto o una teoría) que representa el contenido de los ideales de libertad, igualdad y democracia, así como los modos de razón que no son formas distorsionadas de pensamiento. Y como hemos visto, esto puede suponer una ayuda en la toma de conciencia y superación de visiones pedagógicas y sociales que justifican la desigualdad y la injusticia, en la clarificación de los propósitos educativos y en la transformación de la enseñanza, como puede convertirse igualmente en una imposición dogmática que dificulte la expresión de diferencias, o ilusiones y aspiraciones no reconocidas en el lenguaje de la teoría crítica "liberadora". En este segundo caso, el supuesto proceso de emancipación puede convertirse en un proceso de unificación del pensamiento y la práctica mediante categorías fijas que ya asumen el significado "correcto" del proyecto emancipador y los valores por los que se rige. Si esto es así, podría tener razón ELLSWORTH al tildarlo de "mito represivo".

Así, nos encontramos con que, si bien la perspectiva de la emancipación sugiere, como acabamos de ver, un proyecto de más clara definición política para la autonomía del profesorado, también es cierto que puede encerrar visiones dogmáticas o inútiles, en la medida en que definen proyectos y perspectivas que ayudan poco a reconocer aquellas dimensiones de la vida humana (y por tanto, igualmente de la profesional) que no se dejan reducir a la corrección unificada y fija de un contenido político. No podemos, por consiguiente, abandonar lo que la idea de autonomía sugiere como aceptación de la diferencia, como expresión de la variación en las distintas formas por las que los enseñantes viven sus experiencias de contradicción, de opresión o de

exclusión, y de búsqueda de sus formas de superación de las mismas. No podemos abandonar, en definitiva, lo que sugiere la autonomía como la variación de las posiciones y las aspiraciones humanas, y la singularidad en que los docentes pueden vivir las ilusiones, las esperanzas y las utopías para sus vidas y para su trabajo. Pero tampoco podemos renunciar a la idea de compromiso a la que se abre la emancipación y la perspectiva del intelectual crítico, de tal forma que la autonomía no se convierta en una búsqueda personal insensible a las diferencias que revelan injusticias, opresiones y marginaciones, diferencias que encontramos también en la práctica educativa y que a menudo vienen provocadas o son sostenidas por ella.

De lo que se trataría es de crear y cuidar una sensibilidad moral hacia todo lo que pueda suponer sufrimiento humano, como querría MARCUSE (y que incluiría desde la indignación ante la injusticia, hasta la atención, el cuidado y el afecto por los más débiles e indefensos), una sensibilidad alentada por horizontes utópicos, tal y como los entiende WELLMER, y aceptar que los procesos y experiencias de emancipación pueden ser variados. En el encuentro con otros (tanto el alumnado, como las madres y los padres, colegas y otros sectores sociales), la autonomía profesional o, si se quiere, la emancipación, debería empezar, junto a esa sensibilidad moral, por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros. Un reconocimiento que no es espontáneo, sino buscado de forma autoexigente y trabajosa, pero tampoco impuesto o dogmáticamente establecido mediante verdades ya liberadoras. Vista así, la autonomía profesional pierde su sentido de autosuficiencia, para acercarse a la solidaridad.