

EL ASESOR CRITICO EN UN CONTEXTO TECNOLOGICO DE SU TEORIA Y SU PRACTICA EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION-ACCION

ANTONIO MARTIN DOMINGUEZ
FERNANDO FERNANDEZ ROJERO
ISAAC FRANCES SANCHEZ
RAMON RUIZ RUIZ

RESUMEN

Cuatro asesores de formación se organizan por su cuenta dentro de un contexto institucional tecnológico para buscar vías a una formación investigativa y crítica. En sus ideas, entienden la innovación curricular como un proceso de reflexión crítica orientado hacia la reconstrucción de la práctica, y el trabajo del asesor como un trabajo de carácter etnográfico orientado a la creación de relaciones comunicativas. En su relato de una experiencia práctica, resaltan las contradicciones que se producen entre las ideas y la realidad.

ABSTRACT

Four teacher educators have organized themselves within a technological institutional context to search for ways to an investigative and critical education.

They understand curricular innovation as a critical and reflexive process pointed towards reconstruction of the practice, emphasizing the ethnographic aspects of their practical work, with a stress in communicational relations.

This tale is based on a practical experience, where the contradictions between ideas and reality are emphasized.

PALABRAS CLAVE

Lectura sistemática, Lectura crítica, Proceso reconstructivo, Relación comunicativa, Innovador etnográfico.

KEYWORDS

Systemic approach, Critical approach, Reconstructive process, Communicative relations, Ethnographic teacher innovator.

1. INTRODUCCION: ORIGEN DEL GRUPO

¿Cómo puede un asesor de formación permanente incidir de forma significativa en el desarrollo profesional del profesorado? Parecería lo más lógico responder que colaborando con los profesores en la mejora de su práctica allí donde transcurre ésta: en las aulas, seminarios y centros.

Sin embargo, aunque el modelo de perfeccionamiento en los CEPs pareció concebirse para asumir esa línea, la estructura organizativa creada para su desarrollo no responde a ella

en la práctica. El acento en modalidades formales de formación (cursos, jornadas) de oferta individualizada; la planificación centralizada; la rígida estructura administrativa sesgada hacia el control y la desconfianza en la libertad de acción; la funcionarización; el peso de los mecanismos meritocráticos de promoción..., todos ellos son fenómenos que caracterizan la vida interna en los CEPs y expresan el cariz tecnológico de su modelo de hecho. Se reproducen así los mismos errores y defectos que existen en las aulas y queda en entredicho el discurso de cambio mantenido públicamente por la Administración.

Así nos encontramos con que, habiendo recibido una formación específica en Investigación-Acción o Investigación Evaluativa, incluso habiendo estado interesados por estas cuestiones en nuestro período como profesores de aula, recalamos en un espacio aparentemente apropiado para dar cauce a estos conocimientos e inquietudes y descubrimos que en la práctica se organiza para reprimirlos y perseguir otros fines.

Nos encontramos, además, con la dificultad añadida que supone la integración en equipos *no naturales*, formados en muchos casos a partir de una dura competencia individual por el puesto. De esta forma, el asesor comprometido con el trabajo en equipo queda marginado progresivamente y enfrentando a la maquinaria burocrática.

Un grupo de asesores que compartíamos la conciencia de estas limitaciones y la preocupación por desarrollar una labor de carácter investigativo y crítico, decidimos organizarnos por nuestra cuenta. Constituimos así un grupo de reflexión (GREEC) con el objetivo de establecer un nivel de organización intermedio. Es decir, seguiríamos trabajando en el marco institucional de los CEPs pero abriendo un espacio propio para la reconstrucción de ideas y experiencias, la superación de tareas marcadamente individualistas y la redefinición de nuestro problema profesional prioritario: ¿Cómo trabajar en una línea investigativa y crítica dentro de un contexto tecnológico aprovechando al máximo los espacios apropiados que pudieran surgir? La respuesta requería un esfuerzo del grupo en dos direcciones:

1º) Consolidar nuestros *principios de actuación*, algo que hemos hecho a partir de la Teoría Crítica (Carr y Kemmis, 1986) y la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1980; Selvini, 1985), y nuestro *modelo estratégico*, algo que hemos hecho a partir de la Investigación-Acción (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1981), pero manteniendo en ambos casos su carácter de conocimiento discutible.

2º) Aprovechar los espacios emergentes para adquirir *experiencia* y contrastar *estrategias e instrumentos de acción*.

Parte de los resultados obtenidos hasta el momento es lo que exponemos a continuación.

2. PRINCIPIOS DE ACTUACION

Un proyecto de innovación curricular forma parte de un *proceso reconstructivo*. Cuando trabajamos con un grupo o seminario, no se trata de convertir a un grupo "sin" proyecto en un grupo "con" proyecto, es decir, de construir un proyecto que no existe. Se trata de convertir el proyecto ya en marcha en objeto consciente de mejora o transformación, es decir, de reconstruirlo, iniciando un proceso de trabajo que no presenta límites definidos de comienzo o de final. Entendemos por *proyecto ya en marcha* o *proyecto en acción* a su

forma particular de desarrollar la práctica educativa, apoyándose en determinados conocimientos y creencias y dentro de un contexto o condiciones definidas de trabajo.

Podremos hablar de proyecto o proceso de innovación en sentido estricto, y no de mera adición o sustitución de aspectos o elementos particulares de la práctica educativa, cuando nos referimos a la mejora o transformación del *modelo educativo* que da sentido a una práctica concreta en un contexto concreto. Es decir, cuando entendemos la práctica educativa dentro de un sistema o red compleja de interacciones en la que cada elemento aparece en relación con los demás. A esto nos referimos como *lectura sistémica de la práctica*.

Los diversos elementos particulares que configuran todo modelo educativo los agrupamos en tres dimensiones:

La *dimensión discursiva*, que apela a una *forma de racionalidad*, es decir, al manejo de un conjunto de creencias, conocimientos y valores para justificar o legitimar las formas de acción que se adoptan en el aula.

La *dimensión estructural*, que apela a un *contexto de relaciones*, es decir, a la institucionalización de pautas de conducta y formas de comunicación que generan relaciones de interdependencia y poder entre los protagonistas directos e indirectos de una situación educativa.

La *dimensión práctica*, que apela a unas *formas de acción*, es decir, a los actos que efectivamente se desarrollan en una situación educativa y que implican la utilización de una serie de recursos y medios.

En la lectura sistémica de la práctica educativa, consideramos a cada una de estas dimensiones como *campos de decisión* del profesor. Es decir, que todo profesor, por el hecho de enfrentarse a una situación educativa debe tomar o ser partícipe de una serie de decisiones relativas a los aspectos o elementos particulares que integran cada campo, optando por darles una orientación definida. De estas opciones, interrelacionadas entre sí, resulta un modelo educativo en lugar de otro posible.

Los protagonistas de la situación educativa y, en nuestro caso, miembros del grupo de trabajo, son parte activa del modelo educativo que se aspira a mejorar o transformar. No se trata de tomar el modelo que desarrollan y devolvérselo mejorado o cambiarlo por otro mejor. El modelo se define a partir de sus decisiones, lo que está intrínsecamente relacionado con su manera de pensar y la estructura social en la que trabajan. Si no cambian éstas no puede haber cambio alguno de modelos. Esto significa que los profesores deben hacer suyas nuevas decisiones (reconstruir las decisiones anteriormente tomadas) y asumir lo que implican: la mejora o transformación de la forma de racionalidad en que se apoyan y el contexto de relaciones en el que actúan. Es decir, nos oponemos a toda innovación entendida solamente desde la dimensión práctica (propuesta de nuevas acciones) o técnica (con el apoyo de nuevos recursos).

Las personas no cambian sus decisiones u opciones por alguna forma de presión o estímulo externo: la fe en el experto, la amenaza o el incentivo de la Administración, u otras. En todo caso pueden hacerlo formal o superficialmente para seguir actuando de la misma manera en las situaciones educativas cotidianas. Las cambiarán cuando perciban y asuman internamente alguna forma de contradicción entre las opciones que toman y las

finalidades que persiguen. Por ejemplo, si percibe que sus actos en el aula contribuyen a interiorizar en el alumno conocimientos y valores que ellos explícitamente rechazan, o a potenciar entre los compañeros de trabajo formas de relación a las que abiertamente se oponen. Es decir, si al confrontar sus opciones prácticas con el discurso que manejan y el contexto de relaciones en que trabajan se ponen al descubierto contradicciones entre lo que es su realidad educativa y lo que se creía que ésta podía ser. Entre el modelo educativo que manejan y el que creían estar manejando. Como manifiesta Bachelard (85, 15) descubrimos que *lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado*. A este proceso lo llamamos *lectura crítica de la práctica*.

Si se asume la contradicción, y se resiste la incertidumbre que dicho descubrimiento crea, el profesor se enfrenta ahora a la necesidad de reconstruir su práctica tomando nuevas decisiones. Para eso necesita conocer otras opciones posibles a partir de *modelos educativos de referencia*. No se trata de acudir al modelo alternativo, sino a *modelos de referencia* para conocer otros discursos, otras formas de relación y otras formas y recursos de acción y elegir en consecuencia a la luz de las finalidades que persigue e intereses que maneja. Es decir, que en dicho proceso se vuelven a recorrer todos los campos de decisión hasta configurar un nuevo proyecto de acción que supuestamente puede superar las contradicciones puestas antes de manifiesto. Pero su proyecto no es una garantía, es una hipótesis, y requerirá de un nuevo proceso de confrontación. Por eso decíamos antes que el proceso no tiene límites definidos.

Es absurdo pensar que el profesor, salvo en casos extraordinarios pueda hacer todo esto por sí solo. Entre otras cosas porque la perspectiva con que analiza su realidad es demasiado limitada. Ve las cosas demasiado de cerca y está demasiado afectado por la acción como para percibir la complejidad del modelo educativo que está protagonizando. Para introducir otra perspectiva más compleja y global es necesaria una ayuda externa y distanciada, aunque no por ello descomprometida. Esta ayuda la puede prestar el asesor de formación y se encaminará a facilitar un *modelo interpretativo* con el que poder iluminar aquellos aspectos del modelo educativo o *proyecto en acción* que permanecen implícitos, especialmente, la forma de racionalidad o discurso y la trama de relaciones.

El asesor también puede facilitar al profesor el acceso a otras opciones y modelos educativos de referencia, así como facilitar pautas para el diseño y la evaluación del proyecto innovador por el que opte. En todos los casos, el asesor no juega un papel aséptico, aporta un modelo interpretativo y selecciona las opciones, instrumentos y modelos, pero debe evitar manejarlos impositivamente. Esto es quizá lo más difícil, por carencias propias y ajenas, pero se puede lograr si entre el asesor y los protagonistas se tiende a crear una *relación comunicativa*, es decir, basada en la argumentación de todo aquello por lo que se opta.

Todas estas tareas no pueden realizarse en escenarios artificiales ni por asesores descomprometidos, en la relación comunicativa el asesor se sumerge en el contexto, por eso nos referimos a él como *innovador etnográfico*.

También es absurdo pensar que el asesor puede realizar esta tarea aisladamente. Ningún asesor dispone del modelo interpretativo en exclusiva y todos tenemos la suficiente inexperiencia como para necesitar de la confrontación permanente de ideas, estrategias, problemas y resultados. Otra razón poderosa es la necesidad de ser coherente con lo que se predica, algo que resulta difícil dentro de las estructuras administrativas que nos rodean. Por

esa razón ya señalamos nuestra decisión de buscar cauces de trabajo conjunto fuera del marco formal impuesto.

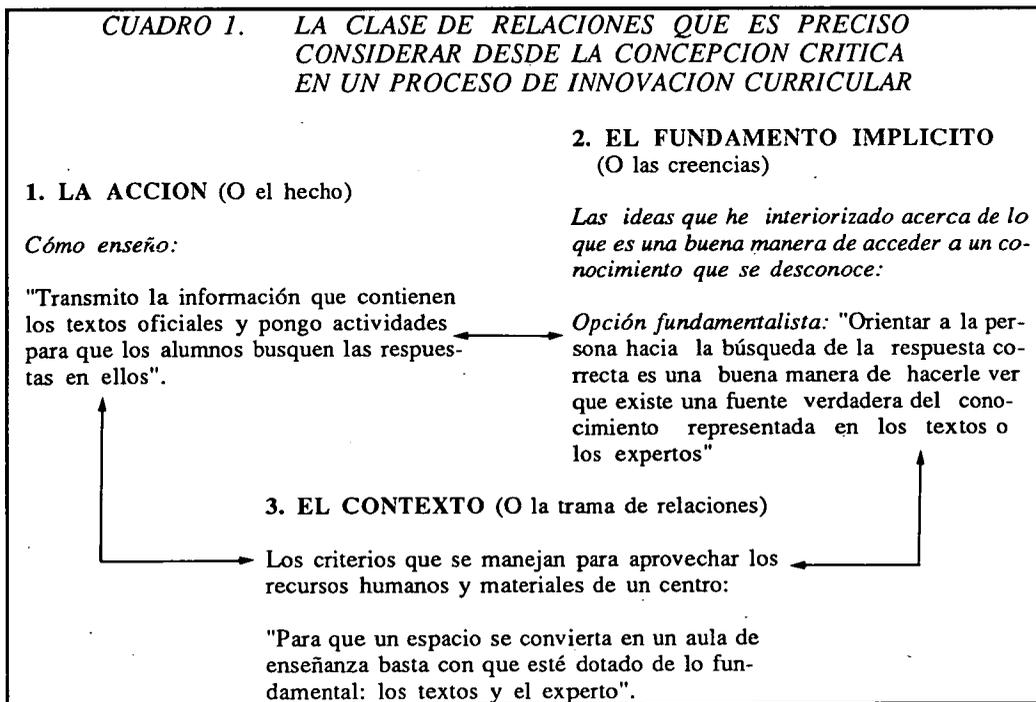
El análisis y la reconstrucción del modelo educativo es, como ha quedado de manifiesto, el objeto principal del proceso de innovación. Pero dicho modelo se proyecta o expresa en la práctica cotidiana. Existe en la medida en que da lugar a determinadas situaciones. No se trata de analizarlo *desde fuera*, sino de analizarlo tal y como efectivamente funciona en una situación educativa concreta conducida por sus protagonistas. Esto significa que todo el proceso de análisis y reconstrucción comienza desde la práctica, en el propio contexto. Este punto de partida lo definimos como *modelo (o proyecto) educativo en acción*.

A partir del modelo en acción, o mejor de su expresión en la práctica, se inicia un camino que tiene un recorrido de ida y otro de vuelta:

1º Desde la práctica cotidiana al modelo educativo implícito (lectura sistémica), y cuyo objeto es poner al descubierto las contradicciones (lectura crítica).

2º Desde modelos de referencia (proceso formativo) a una nueva manera de desarrollar la práctica y cuyo objeto es la superación de las contradicciones (proceso reconstructivo).

En uno y otro caso, lo importante es no quedar atrapado en ninguna dimensión, atravesarlas todas a la búsqueda de relaciones problemáticas, tal y como mostramos en el ejemplo del cuadro 1.



3. EL MODELO ESTRATEGICO DE LA INVESTIGACION-ACCION

En suma, se trata de entender nuestro trabajo de asesores como *un trabajo de apoyo, de carácter etnográfico, orientado a la creación de procesos de reflexión crítica que puedan conducir a una reconstrucción de la práctica*. El proceso de reflexión crítica se caracteriza por el diálogo constante entre la acción, el pensamiento sobre esa acción y el contexto que rodea dicha acción. El hilo conductor son las preguntas con significado. El profesor se pregunta qué hace y cómo (dimensión práctica), en base a qué clase de conocimientos y creencias (dimensión discursiva) y en dónde o en qué clase de condiciones (dimensión estructural). En los cuadros 2, 3 y 4 puede verse algunas de las preguntas que hemos ido desarrollando para facilitar este proceso. Sin pretensiones de abarcar la totalidad, cada pregunta nos sitúa frente a un elemento particular de cada dimensión o campo de decisión.

CUADRO 2. LA TOMA DE DECISIONES DESDE LA DIMENSION PRACTICA DEL PROYECTO (Análisis descriptivo) (Fragmento)

2. ¿QUE ENSEÑO/A?

Fuentes de decisión: ¿A qué fuentes y criterios he recurrido para decidir los contenidos a enseñar?

Clase de contenidos: ¿A qué tipo de conocimientos estoy dando prioridad?

Organización: ¿Cuál o cuáles son los hilos que conectan los diversos contenidos entre sí?

Significatividad y funcionalidad: ¿Qué relaciones se establecen con la realidad del alumno? ¿Qué posibilidades existen de aplicar el conocimiento que transmito a situaciones cotidianas?

Relaciones con otras disciplinas: ¿Qué clase de relaciones se establecen con contenidos de otras áreas o materias?

Conexión análisis interpretativo:

¿QUE SE APRENDE EN LA ESCUELA?

¿Existen valores implícitos, prejuicios, estereotipos...? ¿Cuáles?

¿Se abordan problemas controvertidos? ¿Cuáles? ¿Cómo?

¿Qué clase de ideas puede construir un alumno mediatizado por esta clase de decisiones y situaciones sobre lo que ha aprendido en la Escuela?

CUADRO 3. LA TOMA DE DECISIONES DESDE LA DIMENSION DISCURSIVA DEL PROYECTO (Análisis interpretativo) (Fragmento)

1. ¿En base a qué supuestos epistemológicos?

- Se pasa de estados de menor conocimiento a mayor....
- Un conocimiento es superior a otro cuando....
- Para llegar a un conocimiento objetivo y verdadero hace falta....
- Lo característico y definitorio de una disciplina es....
- (...)

CUADRO 4. LA TOMA DE DECISIONES DESDE LA DIMENSION ESTRUCTURAL DEL PROYECTO (Análisis estructural) (Fragmento)

1. MICRONIVEL: EL PROYECTO DE CENTRO

- ¿Quién y cómo se toman las decisiones? ¿Cómo se reparte el poder para tomar decisiones?
- ¿De qué cauces de participación disponen el alumnado y las familias? ¿Para participar en qué clase de decisiones?
- ¿Qué normas regulan las relaciones de poder y autoridad? ¿Qué normas regulan la sanción positiva o negativa de la conducta?
- ¿Qué criterios se utilizan para proceder a la organización de los espacios y los horarios?
- ¿Qué criterios se utilizan para proceder a la distribución y el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales?
- (...)

El proceso de reflexión crítica es el eje de lo que también llamamos *Fase de Problematización* en el camino que lleva a la reconstrucción de un proyecto curricular. Pasar por dicho proceso es condición *sine qua non* para poder hablar de un proceso crítico y no técnico. La mayoría de las actividades de formación, como ocurre con las actividades de aprendizaje, no plantean seriamente esta cuestión, lo que conduce a nuestro entender a una formación o un aprendizaje mecanicistas. Esta fase abre un proceso que varios autores identificados con esta línea de pensamiento (Stenhouse, 75; Elliot, 81; Carr y Kemmis, 86) han definido como espiral de investigación-acción. A lo largo de ella, nosotros consideramos los siguientes pasos y finalidades:

Fase problematizadora:

Punto de partida:

La práctica del profesor (o "modelo didáctico en acción")

Finalidades:

1. *Descriptiva*: Caracterizar las acciones o decisiones prácticas del profesor.
2. *Interpretativa y explicativa*: Ubicarlas en un modelo educativo ("ponerlas en relación con un discurso y un contexto de relaciones")
3. *Problematizadora*: Identificar problemas y contradicciones.

Fase formativa:

Punto de partida:

Otros modelos educativos o proyectos curriculares.

Finalidades:

1. *Interrogativa*: Convertir los problemas en preguntas que necesitan respuesta.

2. *Formativa*: Tener conocimiento de otras formas de acción, otros supuestos de conocimiento y otras formas de relación. (Posibles respuestas a las preguntas).

Fase reconstructiva:

Punto de partida:

Confrontación modelo educativo sometido a análisis y modelos de referencia.

Finalidades:

1. *Proyactiva*: Optar por determinadas formas de orientar la práctica educativa (respuestas), pero tomando dichas opciones como hipótesis de acción ("si hago, porque pienso que... en un contexto caracterizado por..., espero que ocurra....").
2. *Sistematizadora*: Traducir las opciones a un proyecto didáctico para tratar los problemas de conocimiento que se hayan elegido.
3. *Experimental*: Aplicar dicho proyecto.

Fase evaluadora:

Punto de partida:

La nueva situación educativa creada.

Finalidades:

1. *Evaluadora*: Observar sistemáticamente qué efectos desencadena el proyecto una vez puesto en marcha.
2. *Problematizadora*: Percibir ajustes o desajustes entre lo que sucede y lo que se esperaba que sucediera.

A partir de aquí se reinicia el proceso tomando como punto de partida el conocimiento disponible sobre la situación creada.

4. PRINCIPIOS Y ESTRATEGIA APLICADAS PARCIALMENTE EN UN CASO CONCRETO (Aprendiendo de la experiencia)

Hasta aquí, y a pesar de la densidad a que obliga el reducido espacio, es posible que pueda parecer que tenemos algunas ideas claras, pero ¿qué nos ocurre cuando nos enfrentamos a un caso práctico?

La experiencia que vamos a relatar ahora corresponde a un Proyecto de Formación en Centros en el que colaboramos algunos asesores del grupo. Tenía como referente el *Proyecto de Centro*. Nuestro relato lo constituyen mayormente reflexiones *a posteriori*, parte de las cuales se incluyeron con matiz menos polémico en la memoria final de la primera fase del proyecto.

4.1. El contexto de trabajo

Se trataba de un centro de F.P. que al curso siguiente se iba a convertir en centro experimental de Reforma dentro del Plan 100. El equipo directivo promueve el proyecto y lo diseña conjuntamente con un asesor del grupo. Este observa en la demanda de los profesores elementos para poder considerar el proyecto como un espacio propicio a la aplicación de un modelo investigativo y crítico. Los promotores expresan su deseo de evitar algo meramente formal y ello favorece la elección de dicho modelo.

Los promotores van realizando una labor de acercamiento del profesorado al proyecto, lo que permite contar con una implicación inicial de la práctica totalidad. Una vez aprobado se presenta al claustro con la presencia del asesor. En ese momento se pueden apreciar algunas disconformidades y recelos hacia lo que se pretende conseguir. Se percibe el proyecto y la presencia de asesores como una vía de reconversión *forzosa* en el marco de la Reforma sin contrapartidas suficientes. Los promotores y el asesor, comprometidos y, probablemente, *enamorados* de su idea, se dedican más a convencer de que no es así que a mejorar su comprensión del contexto del que nacen dichas ideas. Se sienten reforzados por la aparente conformidad de la mayoría, sobre todo la silenciosa.

4.2. La estrategia de trabajo

Pensado el proyecto a dos años, y con sólo tres meses de trabajo por delante, se diseña un plan para el primer año correspondiente a la *Fase de Problematización*. Este incluye una *lectura crítica* a tres bandas o niveles:

- Análisis de la organización del centro y análisis de la vida del centro desde el punto de vista del alumnado. Para ambos niveles se propone el uso de sendos cuestionarios contrastados (Darder, 85; Sancho, 87).

- Análisis del modelo didáctico a partir de la práctica, para lo que se propone un trabajo de reflexión crítica con la ayuda de procedimientos e instrumentos preparados por los asesores para tal fin.

La reflexión posterior sobre aquella decisión nos hizo pensar que habíamos comenzado el trabajo práctico desvirtuando el modelo de trabajo que deseábamos seguir. Estábamos utilizando un doble discurso, y probablemente sembrando confusión acerca de nuestras pretensiones. Por un lado el discurso tecnocrático y por otro el discurso de la investigación-acción. Probablemente pesaba en nuestro ánimo una cierta inquietud del profesorado frente a nuestras proposiciones *ambiguas* (relaciones de comunicación, proceso de reflexión, lectura crítica del modelo didáctico...) y su necesidad de manejar fórmulas *objetivas*. De este modo les recetamos cuestionarios por un lado, a modo de analgésicos, para meterles la inyección de la reflexión por otro. También nosotros quedábamos a salvo de la sospecha de desprestigio que amenaza a todo asesor sin talonario de recetas. Sólo que a costa de afirmar implícitamente que éramos lo que por otro lado negábamos: expendedores de recetas. Nos habíamos empeñado en mostrar nuestra sabiduría alternativa desde el principio, pero al mismo tiempo debíamos amortiguar sus desconcertantes efectos haciendo creer que la autoestima profesional de cada cual no estaba todavía en peligro.

Habiendo tomado, por consiguiente, dos caminos, seguiremos ahora el que todavía se orientaba en la dirección de la investigación-acción.

4.3. El trabajo con los departamentos y divisiones para el análisis del modelo didáctico

Se formaron cuatro grupos, uno por cada departamento o división del centro (Humanidades, Ciencias y Sanitaria), salvo un grupo que agrupaba a dos divisiones (Electricidad-Madera). Cada grupo fue coordinado por un asesor de CEP.

Los asesores debatimos y establecimos conjuntamente los pasos a seguir y afinamos los instrumentos a utilizar. Entre ellos estábamos dos miembros del grupo y nos ceñiremos en la reflexión a nuestra particular experiencia. También hay que decir que éramos los únicos iniciados en la investigación-acción y sus principios teóricos, con lo cual formábamos un grupo dentro del grupo, aunque fuera a costa de arrastrar a otros compañeros a un trabajo cuyo modelo probablemente les desbordaba.

Nuestra propuesta quiso ser pertinente con los principios y estrategia antes expuestos.

Primero había que disponer de una *imagen* de la práctica de cada profesor para someterla a análisis (su proyecto en acción). Para ello, cada profesor construyó espontáneamente un relato de *un día de clase* que expuso a los demás compañeros del grupo. La referencia de cada cual debía ser una clase prototípica. En el grupo de Humanidades grabamos algunos relatos.

Después había que iniciar el análisis por su parte más suave: la descripción y caracterización de las actuaciones y decisiones que aparecían en el relato. Para ello empleamos el instrumento expuesto en el cuadro 1, como puede verse formado por una serie de categorías de análisis que debían permitir la conversión (o toma de conciencia) de actos aparentemente particulares e irrepetibles en expresiones de un modelo de actuación.

El tercer paso era convertir las decisiones ya generalizadas en problemas. El recorrido pausado por otras dimensiones (discursiva y estructural) que debía venir a continuación resultaba imposible por cuestiones de tiempo, por eso decidimos avanzar hacia la problematización de esas decisiones planteando interrogantes que sacaran a discusión aspectos implícitos relacionados con ellas (vacíos, contradicciones, falsos supuestos, decisiones alternativas, etc.). Hay que decir al respecto, que el plan trazado ante el claustro nos obligaba a contar con resultados que exponer para *demostrar* que nuestra estrategia funcionaba y que en nuestra *oferta* a los resultados se los había llamado *problemas*. Es decir, nuestro *éxito* dependía de la presentación final de un plato de problemas y obviamente, trabajábamos apremiados por dicha necesidad.

4.4. Los sucesos acontecidos en el Departamento de Humanidades

En este departamento estaban los profesores más comprometidos con el proyecto. Compartíamos, por consiguiente, la misma necesidad de ofrecer *problemas* a los escépticos. Así que el trabajo discurrió con fluidez. Todos superaron su inicial timidez y expusieron sus experiencias. En el cuadro 5 pueden verse fragmentos de sus relatos. Cuando el asesor presentó el instrumento de análisis los profesores aceptaron la pertinencia de la tarea pero se asustaban ante la posibilidad de hacerla por sí misma. Un poco *en silencio* pedían que fuera tarea del asesor, reforzando a éste con su disposición a aceptar sus *críticas*. El asesor ya estaba presionado por todos los lados (los comprometidos, los escépticos y el tiempo) para

mostrar la utilidad de sus propuestas, por eso decidió *ejemplificar* aplicando por sí mismo el instrumento. Algunos resultados de su análisis se exponen en el cuadro 6. El paso siguiente era *problematizar*, y el asesor problematizó, proponiendo al grupo interrogantes como los que se exponen en el cuadro 7. Por último había que sacar conclusiones (seleccionar problemas objeto de intervención) y el asesor seleccionó las suyas con el asentimiento posterior del grupo.

CUADRO 5. COMUNICACION DE EXPERIENCIAS (Fragmentos)

Una clase de Historia:

"... No, no doy respuestas. Generalmente planteo otras preguntas o les doy la pista para que ellos puedan seguir investigándolo si no está en el libro de texto, o para que se levanten a un mapa si tienen que buscar no sé qué..... Me importan mucho dos aspectos, que intenten, a través de preguntas, situarlo bien en el tiempo y en el espacio. Esas dos cosas siempre me preocupan e insisto..."



CUADRO 6. ANALISIS DEL MODELO DIDACTICO (Fragmentos)

QUE ENSEÑAR:

¿CUAL ES LO CARACTERISTICO DE LA DISCIPLINA?

Historia: Ubicación espacio-temporal de los grandes acontecimientos de la historia de las civilizaciones

¿QUE CLASE DE CONOCIMIENTOS MANEJAMOS?

Historia:

- Características diferenciales y culturales de grupos históricos del pasado.
- Ubicación espacio-temporal de hechos relativos a dichos grupos.
- Realizaciones culturales.
- Conceptos básicos y técnicas de trabajo.



CUADRO 7. PROBLEMATIZACION DEL MODELO DIDACTICO (Fragmentos)

Historia:

- Que es más importante, la ubicación/descripción del acontecimiento o su explicación/integración?
- ¿Qué clase de acontecimientos deben seleccionarse y qué criterios?*
- Cuáles son los hechos más relevantes para explicar la evolución social?

Con todo ello, no cabían demasiadas dudas sobre lo positivo de algunos resultados: se había fomentado el debate, reforzado el sentimiento de grupo, generado interrogantes a partir de la confrontación con perspectivas diferentes (la del asesor y los demás compañeros), reforzado el deseo de generar cambios o mejorado la comprensión de algunos problemas. Como manifestaba una profesora del grupo al asesor: *nosotros intuimos los problemas, tú*

los ves. Pero ante el protagonismo de aquél también parecía evidente que todo el proceso había sido demasiado forzado. Y pensando en la idea de llegar al *modelo implícito*, demasiado superficial. Es más, la capacidad mostrada por éste para presentar instrumentos, conclusiones y problemas había convertido un sentimiento inicial de desamparo (*¿en donde nos hemos metido?*) en un sentimiento de reconfortante dependencia (*ya encontramos nuestro salvador*).

4.5. Los sucesos acontecidos en el grupo de Electricidad-Madera

Las cosas fueron aquí más complicadas. Entre sus miembros abundaban los escépticos y los contrarios al proyecto. El asesor de este grupo modificó un poco la estrategia anterior iniciando el trabajo con un debate sobre las posturas de cada uno hacia el proyecto con la idea de dar cauce a las dudas, acercar posiciones y definir su papel al grupo. Los participantes defendieron la necesidad de un *director* o *equipo directivo* que dijera claramente lo que había que hacer al resto, se desconfió del *asamblarismo*, se desconfió de lo que cada profesor buscaba con el proyecto (*el beneficio propio*).... El asesor pensó que era un reto personal y *entró al trapo*. Focalizó las desconfianzas creyendo poder reciclarlas en meras expectativas y pasó por alto dos cosas que luego vimos: Una, que en el grupo estaban las *víctimas* del proyecto antes de que éste existiera, probablemente creían serlo desde que el centro tomó la ruta de la Reforma y, según su óptica, dejó a *papa* su espíritu práctico/profesional. La propia concepción del grupo reforzaba este sentimiento: se había agrupado a los *marginados*. Otra, que el grupo estaba profundamente dividido en su interior y que para ocultar su división necesitaba de un claro enemigo exterior: quizá la Administración, la Reforma, el Proyecto, los de Teoría, los asesores, o quizá la amalgama de todos ellos.

Pasando todo ello por alto, y una vez *aceptado el reto*, el asesor siguió su rumbo creyendo poder mostrarles que se habían equivocado. No obstante, algunos ni siquiera esperaron a llegar a puerto y abandonaron el barco sin empezar a zarpar.

Los profesores expusieron sus experiencias, mientras ora en voz baja, ora en voz alta, expresaban su interés por ver lo que era capaz de proponer el asesor. Este seguía embargado en el ardor del caso y mostró por fin sus armas. Problematizó (ver en el cuadro 8 algunos de los problemas sometidos a consideración de los participantes).

CUADRO 8. PROBLEMATIZACION DE LAS DECISIONES DEL PROFESOR (Fragmentos)

Manifestación espontánea: "En tecnología se explica antes la base teórica... y nosotros hacemos las prácticas"

Planteamiento de problemas: ¿Qué tipo de relación es la que existe y debe existir entre Teoría y Prácticas? ¿Qué utilidad muestra la teoría para resolver problemas prácticos? ¿Qué utilidad muestran las prácticas para avanzar en problemas teóricos?

Manifestación espontánea: "¿Mi tarea es enseñar o corregir?"

Planteamiento de problemas: ¿El profesor debe ser un transmisor de información y un evaluador o debe ser un creador de situaciones de aprendizaje?

Creemos que en ese momento salió a flote lo que se estaba deseando. Algunos participantes veían confirmadas sus sospechas de que las *fórmulas* del asesor no valían para nada: estaba claro que éste *desconocía la F.P.* que *no nos había entendido*, que *había tergiversado nuestras exposiciones...* y en definitiva que los escépticos o disconformes *teníamos razón*. Las víctimas habían ganado la batalla y ya no había razones para seguir un proyecto que *no solucionaba los problemas*. Podían mostrar a los promotores que ellos no habían estado desde el principio en contra del proyecto, habían participado hasta que quedó claro que el proyecto simplemente no servía.

Con las gafas del análisis sistémico propio de la investigación-acción, podemos decir que el asesor había corrido demasiado: no había comprendido el contexto. Aunque también nos queda la duda razonable de si había algo que hacer.

5. CONCLUSIONES

Todas estas reflexiones, hechas con la facilidad que da la distancia en el tiempo y el espacio, han sido uno de los aspectos más positivos de la experiencia. Era parte importante de lo que pretendíamos como grupo: aprender de la práctica. Con seguridad, creemos estar ahora menos lejos de un investigador-activo que lo que estábamos al poner a punto nuestras ideas. Es más, estamos en mejor disposición tanto de matizar éstas como de pulir estrategias y procedimientos, aproximando la teoría a la práctica.

Todo ello nos debe servir para afrontar en mejores condiciones la segunda parte del proyecto de formación. Como se reflejó en la memoria realizada conjuntamente por promotores, el resto del profesorado participante y los asesores, el punto de partida para la fase siguiente es una tarea juzgada mayormente como satisfactoria. Se ha creado un clima de comunicación, se ha extendido una sensación en el claustro de que algunos departamentos recuperaban su sentido, se han eliminado grados de inquietud frente al cambio impuesto en parte por un sentimiento de necesidad, en parte por la Reforma, se ha discutido y se ha decidido qué aspectos es preciso mejorar el curso siguiente. Y en definitiva, como se manifestó en el claustro que cerró esta fase de trabajo, sonaba más próxima la idea repetida por los asesores de que el proyecto es *suyo*, no nuestro.

Un panorama positivo que no nos impide ver la otra cara de la experiencia. Detrás de esa satisfacción sigue existiendo un claustro dividido y una cierta necesidad de que existan vencedores y vencidos. Unos necesitan creer que sus proyectos de cambio funcionan, otros necesitan comprobar que fracasan. Son necesidades que distorsionan demasiado la realidad. Planeando sobre todos las necesidades y presiones en las voces *ocultas* de la Administración, el alumnado, los padres... Y en medio, unos asesores cuyo problema es desenredarnos de la madeja y redefinir constantemente nuestro papel de cara a colaborar en varias necesidades: que unos le pierdan el miedo a la autonomía y tomen sus propias decisiones con suficiente fundamento a su alcance; que otros le pierdan el miedo al cambio y colaboren; que todos, inclusive nosotros, le perdamos el miedo a la frustración. Probablemente todo sería más fácil si se comprende algo sencillo: ninguno tenemos la llave del éxito, pero todos podemos colaborar a abrir la puerta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BACHELARD, G. (1985): *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México (13ª edición).
- BERTALANFFY, G. (1980): *Teoría General de los Sistemas*. F.C.E. México.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Martínez-Roca. Barcelona.
- DARDER, P. y LOPEZ, J.A. (1985): *Elements d'organització i evaluació del centre educatiu d'EGB*. Edicions 62. Barcelona.
- ELLIOT, J. (1981): *Action-Research: A framework for Selfevaluation in Scholls*. Mimeo. Schools Council. London.
- SANCHO, J.M^a (1987): *Entre pasillos y clases. Un estudio de un centro de bachillerato desde una perspectiva ecológica*. Sendai. Barcelona.
- SELVINI, M. y otros (1985): *El mago sin magia*. Paidós. Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.