

RELACION ENTRE TEORIA Y PRACTICA EN LA PREPARACION INICIAL DEL PROFESORADO

ADRIAN BELL

Me gustaría comenzar dando las gracias por el gran honor que me han hecho al invitarme a dirigirles la palabra en este 150 aniversario de la fundación de la primera institución de formación del profesorado en España, bajo la dirección de Pablo Montesino. También quiero decirles que este año tiene una importancia semejante para mí.

La Universidad en la que trabajo se estableció hace 25 años. El Departamento de Educación en aquella Universidad se formó meramente hace 8 años, pero no se formó sin cimientos. Fue creado al absorber en la Universidad un Colegio que había sido establecido muchos años antes, específicamente con el objetivo de formar profesores. La Escuela Normal de Norwich (Norwich Training College) fue una de las primeras en Inglaterra. Fue establecida en 1939. Si no hubiera sido absorbida por la Universidad de East Anglia yo también estaría celebrando el 150 aniversario este año.

En la pared de la actual Sala de Profesores de la Facultad de Pedagogía hay una antigua fotografía de aquella escuela en la que se aprecia un grupo de estudiantes que estaban siendo instruidos en cómo dar una lección de Educación Física. Las estudiantes están todas de uniforme, largas faldas oscuras hasta el tobillo y blusas blancas de manga larga abotonadas hasta el cuello. La tutora está al frente, también con un uniforme semejante y la cámara ha preservado aquel fragmento momentáneo de la educación del profesorado con todo el mundo precisamente en la misma fase -brazos extendidos- de la secuencia del movimiento que estaban practicando.

No se si hay algo en la teoría de educación física reconocible hoy que presumiblemente debe haber subrayado aquel momento, pues no hay duda que, aún en los pálidos tonos sepia de una fotografía del siglo XIX, destacan dos características referentes a la práctica.

La primera es lo que podríamos llamar el modelo del aprendizaje, es decir los estudiantes de magisterio aprenden la práctica de cómo ser maestros copiando las acciones de un maestro experimentado (en este caso de una maestra). La segunda es la coherencia entre las acciones de la tutora y de los estudiantes con lo que se esperaba hicieran con sus discípulos. No era cuestión de *Haz lo que yo digo* sino de *Haz lo que hago*. Quizás, aunque la fotografía no puede decirnos esto era cuestión de *Aspira a ser lo que yo*.

Permítanme ahora comparar esto con dos experiencias que tuve en mis primeras semanas de educación de profesores en 1970.

Como nunca había enseñado a niños muy jóvenes, o incluso, como adulto, nunca había estado más de unos minutos dentro de una clase de niños pequeños, decidí que

debería probar y averiguar algo sobre las prácticas modernas dentro de este tipo de clases. Por lo tanto asistí a una conferencia dada por uno de los auxiliares de la Universidad que se había especializado en teoría de la pedagogía infantil. Se dirigió a los estudiantes (y a mí) durante una hora, alabando los méritos del aprendizaje basado en el descubrimiento y en la actitud de los estudiantes en la clase, del estímulo de su curiosidad natural y del uso de sus propios intereses como punto de partida en cualquier lección -de todo el repertorio de lo que, para entonces, se conocía como *educación progresiva*. Es como una conferencia ininterrumpida e ininterrumpible dada a un auditorio cautivo.

Cuando más tarde le interrogué, tentativamente porque yo era una principiante, recuerden, sobre la casi completa falta de coherencia entre el mensaje y el modo de presentación, él sonrió y explicó que era debido al número de estudiantes y al escaso tiempo que tenía a su disposición. No tuve valor para sugerir que eran estas mismas dificultades a las que los estudiantes de magisterio y los mismos maestros se enfrentaban en la clase y que bien podrían influir negativamente en su adopción de la práctica por la que él abogaba en la sala de conferencias.

El segundo incidente fue el hallazgo de una fotografía, sólo que esta vez una foto contemporánea aparecida en un periódico nacional. Mostraba un grupo de estudiantes de magisterio marchando, aunque con mucha menos precisión que sus predecesores en la fotografía anterior, a través de un campus universitario de algún lugar de Inglaterra. Protestaban contra lo que veían como insuficiencias de su curso preparatorio y portaban una pancarta en la que se leía "Enseñadnos a enseñar, no Educación".

Todos nosotros estamos familiarizados con esta petición de importancia práctica y del reto que esto supone; de un modo u otro lo hemos oído muchas veces a través de los tiempos. Incluso ahora, cuando estoy escribiendo esto, viene en el periódico de hoy un eco de aquella petición:

"Una proporción sustancial de estos nuevos maestros pensaban que su formación se había concentrado demasiado en estudios sobre educación y demasiado poco en la práctica de cómo llevar la clase y de cómo enseñar". (Phillips 1989)

Es el reto de saber cómo unir teoría y práctica.

Pero permítanme colocar aquella pancarta en el contexto histórico a lo largo de las décadas de los 60 y de los primeros años de los 70 la formación del profesorado en Inglaterra, que era la ruta inicial por la que la mayoría de los profesores caminaba, se prolongó de 2 a 3 años y después a 4 años. El título concedido pasó de un Certificado de Estudios medios a un Título y después a un Título superior. Las universidades se involucraron crecientemente en su concesión y con todo eso vino la obligación de dar a la misma institución un esqueleto académico más fuerte. Todo ello se encontraba en lo que se llamó *teoría educativa*.

En Inglaterra, la teoría educativa significaba que un conjunto de asignaturas - psicología, filosofía, sociología e historia- echaban una mirada sobre el fenómeno educativo y tenían algo que decir sobre él. Las asignaturas específicas en cada una de las

disciplinas constituían el programa teórico de educación en la mayoría de las instituciones de educación del profesorado.

Eran también asignaturas en las que los estudiantes eran evaluados con exámenes formales, mientras que los cursos llamados de *Métodos* que estaban más directamente relacionados con las técnicas de enseñanza pecaban inevitablemente de una categoría inferior a causa de no tener una evaluación formal. Es razonable argüir que la aceptación de esta visión de la teoría educativa fue el precio más alto que la profesión de la enseñanza tuvo que pagar para conseguir la categoría profesional de graduado universitario.

Pero ¿cual, preguntaban los estudiantes, era la relación entre el conocimiento académico que llamamos teoría y el conocimiento práctico que ellos pedían para poder llevar a cabo la actividad de la enseñanza a niños de verdad en clases de verdad? Para no ser exagerados francamente no estábamos demasiado seguros. No demasiado seguros para delinear los puntos de enlace y hacerlos explícitos de forma coherente. "Depende de Vds. hacer las conexiones" decíamos poco convincentemente. Algunas veces incluso encontramos la cuestión irritante. Nos quejábamos en la intimidad de la Sala de Profesores de los estudiantes que sólo parecían querer lo que llamábamos *consejos de maestros*. Como si hubiera algo poco recomendable en el querer consejos prácticos sobre cómo enseñar. Y acuñamos otra fase despreciativa "sentarse junto a Nellie" para dar a entender nuestra desaprobación del modelo de aprendizaje que algunos estudiantes claramente anhelaban pero que las exigencias de la teoría académica había considerado inapropiado.

Este era el desequilibrio teoría/práctica que fue aumentando por una dimensión sociológica tanto como por una dimensión epistemológica. Cuando se pedía a los estudiantes de magisterio entrar en las escuelas para practicar frecuentemente encontraban una cultura diferente, una cultura que premiaba destrezas prácticas y que estaba inclinada hacia la consideración de que la experiencia era lo mejor, quizás incluso el único medio para adquirirlas. *Sólo se puede aprender a enseñar, enseñando* era lo que decíamos. Cualquier grado de escepticismo que los estudiantes podían haber sentido por sus cursos universitarios cargados de teoría era fomentado por los maestros de la escuela que les decían que se olvidaran de todo lo que habían aprendido en la universidad, que este era el mundo real de la práctica. Forzados, a menudo, a operar en dos culturas divergentes, los estudiantes hicieron lo único sensato: mantenerlas aparte.

Si se presionaba a los profesores para que sugirieran una respuesta para cerrar la brecha entre teoría y práctica, estos se inclinaban a hablar de la teoría como guía para la acción en las clases. El enlace era cuestión de ponerlos en práctica, o de teoría llevada a la práctica. Era, si Vds. quieren una perspectiva en dos fases *aprende primero, practícalo después*. Esto no fue nunca muy convincente por variedad de razones:

En primer lugar iba en dirección contraria a lo que les decíamos sobre cómo aprenden los niños, por la experiencia directa de primera mano, como la conferencia sobre educación infantil que observé ilustraba tan expresivamente.

En segundo lugar los estudiantes lo negaban repetidamente. Una y otra vez afirmaban la primacía de las escuelas y de la experiencia adquirida en las prácticas como la

arena en la que aprendían la práctica de la enseñanza. Incluso los que intelectualmente estaban absorbidos por el conocimiento formal y académico que encontraban en su programa teórico, confirmaban poniendo en duda su importancia para la asimilación de esos conocimientos prácticos.

En tercer lugar, cuando reflexionábamos sobre la experiencia de nuestro propio aprendizaje, sabíamos que nunca fue tan sencillo como el sencillo modelo de las dos fases implicaba. Era un asunto un poco más embrollado.

Finalmente, y quizás más crucialmente, cuando nuestra espalda estaba realmente contra la pared, encontramos cada vez más difícil para vergüenza nuestra, demostrar la importancia práctica de la mayor parte de nuestra investigación educativa. McNamara (1976) estaba dolorosamente cerca de la diana cuando afirmaba que los descubrimientos en la tecnología de los adhesivos había tenido una influencia más significativa en la práctica de los profesores de enseñanza primaria que los descubrimientos en la investigación educativa y en la subsecuente teoría.

Para ser justos, hubo algunos ensayos verdaderos para cerrar la brecha entre teoría y práctica. Estaba el asunto de las cuestiones puntuales, un intento de reformar el conocimiento contenido en las diferentes disciplinas, de forma que se concentrara en asuntos que fueran considerados de importancia práctica para los maestros, y por tanto haciéndolos más importantes. Hubo un valiente intento de formalizar, de hacer explícito el conocimiento práctico, la destreza, que los maestros experimentados indudablemente poseían para construir una teoría más experimental que ofrecer a los estudiantes de magisterio (McNamara & Desforges, 1978). Lo que caracterizaba todas estas soluciones, sin embargo, es que cada una de ellas no hacía más que proporcionar en la memorable frase de Stenhouse (1983) *una retórica de conclusiones*. Cada una a su modo ofrecían especificaciones prácticas basadas en las teorías derivadas de investigaciones llevadas a cabo en contextos que simplemente nunca podían asemejarse a aquellos en que los estudiantes que recibían esa enseñanza se encontraban en la realidad. Así que comenzamos a preguntarnos si una teoría de largo alcance podía alguna vez ser una posibilidad. Cierta número de intelectuales lo dudaba y argüían lo poco convincente de haber una teoría educativa que pudiera generalizar sobre un espectro suficientemente amplio de condiciones halladas en clases específicas, en las que las variables fueran numerosas e incluso el conocimiento rudimentario que tuviéramos de ellas fuera difícil de discernir para poder llegar a fórmulas significativas o menos aún convincentes para guiar la práctica. Así McIntyre (1980) hablaba por muchos de nosotros cuando concluía:

"no hay ni puede haber, ningún cuerpo sistemático de conocimiento teórico del que se puedan generar principios preceptivos para enseñar".

¿Adonde, entonces, pudiera llevarnos esa aparentemente pesimista visión de la conexión entre teoría y práctica?

Pudiera llevarnos al punto de abandonar la teoría por completo, de rehusarla en su lugar de la agenda de la formación del profesorado. La enseñanza, pudiera decirse, es una colección de destrezas para las que no hay un fundamento académico que legítimamente pudiera llamarse teoría. Si estuviéramos dispensados de la teoría, podríamos, por lo tanto,

pasamos sin teorizadores, la formación del profesorado podría quitarse de las manos de los profesores de universidad y dejarla en mano de los que la practican -los profesores diestros y experimentados-.

Son ellos quienes están mejor colocados para enseñar las destrezas necesarias en la enseñanza porque son ellos los que están demostrando esas destrezas que han adquirido a fuerza de años de experiencia practicando en sus clases. Toda la empresa de la educación del profesorado pudiera entonces basarse en las escuelas. En suma podríamos resucitar una forma pura de formación por el aprendizaje.

Si todo esto suena como una exagerada reacción al problema debería decir que hay actualmente en mi país voces poderosas que urgen que la educación del profesorado se mueva en esa dirección. Si estuviéramos de acuerdo con Handy (1986), aunque él hablaba en un contexto diferente, en que el aprendizaje *es el mejor modo de aprender destrezas* quizás podríamos ver algún atractivo en esta solución.

Sin embargo, es una solución que preferiríamos rechazar. No es simplemente porque representa una forma de educación que sólo es apropiada dentro de una tecnología tradicional y porque ignora la dimensión moral de la enseñanza, sino principalmente porque falsea la naturaleza del conocimiento que el maestro posee y utiliza muchas veces en cada lección. Es algo reducido el conocimiento que tenemos en la actualidad del conocimiento práctico, orientado a la acción que necesitan los profesores para actuar competentemente. En parte es debido a las dificultades que muchos profesores revelan cuando se les pide ir más allá de lo intuitivo y expresar articuladamente el contenido de ese conocimiento. Pero lo que si sabemos es que comprende a la vez destrezas y capacidad de emitir juicios sobre el uso de esas destrezas.

Las decisiones sobre técnicas pedagógicas o qué medidas disciplinarias se han de usar, cómo, cuándo y con quién, con qué propósito y a que efecto son intrínsecas al hecho de enseñar. Cómo se llega a estas decisiones, dicho de otro modo, la calidad de los juicios emitidos, es de una importancia crucial. Como explica Korthagen (1988):

"La cuestión de cómo responder a una situación determinada dentro de un aula debe estar relacionada con las preguntas sobre el por qué de cada situación".

Es posible que la decisión de tales profesores esté basada en un hábito rutinario o en una tradición no contrastable dentro de la cultura de una escuela determinada. Entonces, lo que vemos es un repertorio de destrezas pedagógicas que se ponen en práctica automáticamente como si estuvieran fuera del alcance del profesor. Así que la cuestión es cómo desarrollar y fomentar la capacidad y la inclinación en los maestros de emitir juicios razonados. Sockett (1985) lo expone claramente:

"Las destrezas para llevar una clase son heterogéneas y el buen juicio es esencial para ponerlas en práctica, la mejora de una destreza concreta exige práctica; la mejora del buen juicio que guía el ejercicio de esa destreza requiere reflexión".

Y no hay, quiero sugerir, secuenciación en esto, Zeichner y Teitelbaum (1982) han afirmado que en el momento en que las destrezas necesarias para sobrevivir se

conviertan en el objetivo principal del estudiante en prácticas, su capacidad de reflexión crítica en el ejercicio de esas destrezas comienza a estar minada, y mi propia experiencia va en esta misma dirección. Así pues, no es cuestión de ayudar a los estudiantes en prácticas a adquirir y dominar un conjunto determinado de destrezas primero, ya sean sancionadas por una retórica de conclusiones teóricas ó estén apoyadas por la autoridad del maestro que las pone en práctica, y luego esperar que podamos desarrollar su capacidad de juzgar. Los dos necesitan ir mano a mano desde el comienzo. Esto es si nuestra aspiración es fomentar la mejora en la calidad de los maestros que producimos en nuestros programas de formación inicial del profesorado. Sockett (1985) otra vez:

"Pero si debemos usar nuestro juicio cuando aplicamos nuestras destrezas, el camino hacia la mejora de su puesta en práctica pasa primero por la práctica en el juicio y en la reflexión crítica, y después por el sistemático autoanálisis acompañado del intento de probar hipótesis prácticas alternativas".

Es en este espíritu en el que un número de departamentos de educación en la enseñanza universitaria en Inglaterra están desarrollando un modo de formación inicial que lleva la etiqueta de educación del profesorado basada en el descubrimiento o basada en la investigación. Es un intento consciente de dar una nueva forma a la relación entre teoría y práctica.

La investigación o la enseñanza basada en la investigación tiene su origen en las escuelas, o para ser más exactos, en algunas escuelas, aquellas a las que afectó más radicalmente el movimiento de reforma curricular en Inglaterra durante los últimos años de la década de los 60 y durante los 70. Promovía una respuesta reflexiva y favorecedora de formular hipótesis ante la exigencia de cambio curricular entre grupos de profesores innovadores.

Elliot (1989) describe el estado de ánimo de aquellos tiempos:

"Las teorías de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación de las que hablábamos en las reuniones de las salas de profesores estaban basadas en nuestros intentos de introducir cambios en una situación determinada, más que en nuestra preparación universitaria. Eran no tanto aplicaciones de teoría educativa aprendida en el mundo académico, sino generalizaciones teóricas surgidas en los intentos de cambiar la práctica curricular de la escuela. La teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de generalizaciones abstractas basadas en ella".

Esto, claro está, estaba en contraste con la visión predominante de la relación entre la teoría y la práctica que se encontraba en las universidades y que abrió una nueva visión sobre cómo se debería percibir esa relación. La teoría no era algo que existía por encima de una enseñanza particular o de un curriculum determinado, esperando ser puesta en práctica, mejor aún se veía como implícita en toda práctica. La práctica estaba empapada de teoría y la tarea de teorizar era exponer en su desnudez las teorías que estaban tácitamente imbuídas en aquella práctica particular en su contexto específico. Era una elaboración del proceso de reflexión que es prerrequisito para la mejora del juicio crítico. Más aún, no era un ejercicio solitario o individualista puesto que su capacidad para

efectuar cambios giraba sobre un clima de sala de profesores que facilitaba la discusión crítica abierta de esas teorías.

Estos cambios en énfasis pronto iban a encontrar un lugar en la educación del profesorado -al principio no en los programas de formación inicial, sino en los cursos de formación del profesorado en ejercicio promovido por los departamentos de pedagogía para profesores experimentados. Venían con unos *slogans*: "No hay avance curricular sin avance en la formación del profesorado" y "El maestro como investigador".

Es difícil -lo encuentro especialmente difícil- exagerar la influencia de Stenhouse a través de este periodo. En este movimiento de ideas sobre las relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza, él era como un comentarista comentó, "un jugador de ajedrez en un mundo lleno de piezas". En un capítulo de su libro más influyente, titulado "El maestro como investigador", escribe:

"Comencé este capítulo arguyendo que el desarrollo efectivo y la alta calidad del curriculum depende de la capacidad de los profesores de tomar una actitud investigadora de su propia enseñanza. Por actitud investigadora quiero decir una disposición para examinar nuestra propia práctica críticamente y sistemáticamente. Es importante subrayar que el profesor en esta situación tiene interés en entender mejor su propia clase. Por consiguiente él no se enfrenta a los problemas de generalizar más allá de sus propia experiencia. En este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de cómo entiende su trabajo". (Stenhouse 1975).

Detrás de esto yace la preocupación que era puramente central a su modo de ser profesional e intelectual -el de la emancipación de toda autoridad no justificada- la autoridad de una teoría académica o la autoridad de la práctica de otro maestro. Y expresó más elocuentemente que ninguno en su tiempo la lógica de una agenda investigadora en la que como más tarde dijo "las aulas reales tienen que ser nuestros laboratorios, y éstas están bajo el mando de los maestros, no de los investigadores" (1983).

Pero ¿qué decir de la preparación inicial de los profesores? Seguramente, uno podría protestar, que es diferente porque aquí nos enfrentamos a los novatos, que, por definición, no tienen experiencia en la práctica de la enseñanza, y que comprensiblemente, están obligados a enfrentarse a un alto grado de incertidumbre e inseguridad cuando ponen el pie en el aula. ¿Es posible una forma de educación basada en la investigación entre los que más insistentemente piden instrucción y consejo, en lugar de emancipación?

Lo primero que hay que conocer es que los estudiantes en prácticas no vienen vacíos de ideas a su formación inicial. Como estudiantes que fueron desde su enseñanza primaria, han pasado muchos años como esclavos dentro de las aulas y se han formado sus propias ideas de la enseñanza y de los profesores. Estas ideas pueden, algunas veces, actuar como imágenes poderosas, basadas en profesores concretos que ellos admiraban o en la experiencia de haber estado en el lado receptor de estrategias de enseñanza que les causaban tedio. Y después en sus primeros encuentros como estudiantes en prácticas, respondiendo a las primeras exigencias pedagógicas con las que se enfrentan, acumulan más ideas sobre lo que sucede en las aulas. Estas ideas, quizá no vayan siempre en la

misma dirección que su ideal de un régimen pedagógico liberal y democrático y su reciente caer en la cuenta de la necesidad de orden y control, por ponerlo como ejemplo.

Desde el principio, los estudiantes en prácticas tienen interrogantes y problemas propios en relación a esta empresa en que se han embarcado para convertirse en profesores. Como dice McIntyre (1988) "tienen sus propios extensos repertorios y sus propias agendas" como aprendices de maestros. Así una formación inicial basada en el descubrimiento tiene sus propios puntos iniciales, si nosotros los educadores de los maestros, estamos dispuestos a trabajar con los estudiantes.

Esto -el verbalizar delineando el problema percibido- es, claro está, el punto inicial de cualquier investigación, la génesis de cualquier teoría. Si se está dispuesto a aceptar el concepto de Popper del descubrimiento, éste apunta hacia un modelo de aprendizaje que puede ser esencialmente el mismo, ya estemos hablando de un niño en el aula, de un estudiante en prácticas ó de un intelectual trabajando en las fronteras del saber. Se comienza con un problema, se formula una hipótesis que se somete a evaluación a la luz de la experiencia y se redefine el problema original. Este es el modo en que aprendemos y todo conocimiento que adquirimos por este proceso es siempre provisional. Pero el punto importante de subrayar es la primacía del problema sobre todo lo demás. No hay conocimiento ni teoría que exista independientemente del problema al que se refiere.

Para nuestro trabajo en formación inicial del profesorado la lógica de esto es clara. El *focus* del descubrimiento es seleccionado por el que aprende, y éstos estudiantes no son profesores, son estudiantes en prácticas. Esta podría parecer una distinción trivial pero es con seguridad una razón por la que la teoría cuando es delineada y presentada a los estudiantes como una solución recibida, o falla en capturar su imaginación o aparece ante ellos como algo importante que se puede aplicar. Gran parte de esta teoría está basada en la investigación sobre el trabajo que hacen los estudiantes en prácticas mejor dotados. Los estudiantes en prácticas no ocupan la misma posición en la escuela, sus problemas son simplemente diferentes.

Considera, si quieres, cuán a menudo los estudiantes en prácticas hablan de un periodo de experiencias de enseñanza en una escuela como *artificiales*. No es artificial en lo más mínimo. Sólo tienes que pensar en lo mucho que trabajan estos estudiantes en prácticas, en la ansiedad que experimentan, sólo es artificial si se compara con una realidad diferente -la del maestro cualificado y establecido-. Si vemos nuestra tarea como la de ayudar a los estudiantes a expresar sus preocupaciones actuales derivadas de sus experiencias educativas como estudiantes en prácticas, y la de reflexionar con precisión e imaginación sobre ellas, entonces es esencial que esas preocupaciones no se consideren, ya sea por ellos o por nosotros, como artificiales. Necesitamos fomentar esto desde del principio porque es el hábito más valioso para que lo adquiera un profesor.

Si las preocupaciones tal como son formuladas por los estudiantes representan nuestro punto inicial y si reconocer la realidad de su posición como estudiantes en prácticas constituye un importante principio relativo al procedimiento, ¿cuáles son las implicaciones prácticas? Procederé a enumerar algunas de las más salientes.

En primer lugar los estudiantes deben tener acceso regular y substancial a las aulas y a los niños. Hay numerosas formas para organizarlos, pero a no ser que sea una característica fundamental del diseño del programa de formación inicial, un enfoque basado en el descubrimiento es considerado imposible. Los laboratorios naturales no están a disposición de los estudiantes y nos veríamos forzados a volver a la investigación académica en la que el estudio de textos escritos se convierte en la única pedagogía posible. Así que, de modo real, el curso tiene que tener una mayor base dentro de las escuelas.

Esto significa más que simplemente dar a los estudiantes abundancia de oportunidades para trabajar en las escuelas, también establece requisitos para los profesores que trabajan en esas escuelas. La alianza entre tutores* y maestros resulta esencial de modo que cada uno comparte el compromiso con un modo de formación basado en el descubrimiento y con el poderlo verificar con los estudiantes. Sin él, sólo recrearíamos la familiar situación en la que se encuentran los estudiantes enfrentándose a dos conjuntos diferentes de expectativas, y con la necesidad pragmática de operar dos agendas diferentes -una para la escuela y otra para la universidad.

Esta alianza, si ha de ser efectiva, comprende tres aspectos: necesita abrazar tutores, profesores y estudiantes, y si siguiendo a Stenhouse, vemos la investigación educativa como *la investigación sistemática hecha pública* puede no haber restricciones artificiales sobre los límites de ese hacerlo público. Así los productos escritos de la investigación estudiantil, por necesidad deberían ser compartidos con otros miembros del curso y de las escuelas, más que quedarse, como tradicionalmente se ha hecho, como un intercambio privado entre estudiante y tutor.

Relacionado con esto es el hecho de que una formación basada en el descubrimiento exige una pedagogía no autoritaria. Nias (1988) lo expresa bien:

"Puesto que es de sus propias investigaciones y reflexiones de lo que los estudiantes derivan sus conclusiones prácticas y teóricas, los tutores no pueden enseñar en formar didácticas o autoritarias sin crear conflictos entre los objetivos del curso y sus métodos. Así que deben estar preparados para ver a sus estudiantes como intelectualmente iguales, capaces de reflexionar y de interpretar sus propias prácticas, de abstraer temas importantes de esas prácticas y de generar su propia teoría práctica a partir de esos descubrimientos".

Lo mismo debe valer para los maestros con los que se encuentran los estudiantes. Puede ser especialmente importante aquí puesto que, como Calderhead indica, hay evidencia de que los estudiantes en prácticas se basan principalmente en las ideas sobre la enseñanza que formaron durante sus prácticas. Pero, como sabemos, los estudiantes en prácticas, en su búsqueda de seguridad inicial, tienen tendencia a exigir que los tutores supervisores y los maestros adopten un papel cargado de autoridad. Así que puede no ser fácil para los tutores o para los maestros conseguir tal clase de relación con los estudiantes. Desde el punto de vista de los estudiantes son los tutores y los maestros los expertos en la enseñanza y los que han adquirido la experiencia de los que precisamente

* Tutor se refiere al profesor de universidad que supervisa las prácticas de enseñanza.

expertos en la enseñanza y los que han adquirido la experiencia de los que precisamente ellos están intentando aprender.

Por lo tanto la seguridad es esencial. Como mínimo parecería depender de una relación personal sólida con el tutor y de la oportunidad de establecer una relación significativa con al menos un miembro del personal de la escuela en la que están trabajando. El apoyo del departamento universitario será más firme si las tareas relacionadas con la escuela requeridas de los estudiantes se programan juntamente por los tutores y el personal escolar. Quizás sobre todo, es obligación el explicar a los estudiantes la razón de ser de un programa basado en el descubrimiento, el apoyar esa explicación convincentemente con la legitimación de hipótesis que los estudiantes elijan llevar a cabo. En suma no debe haber *agenda escondida*, no debe haber un currículum disimulado de las preocupaciones del tutor que se meta de rondón "El descubrimiento llevará adonde sea" (Bell 1988) pero para algunos tutores eso produce una tensión insufrible.

Si es de algún consuelo, hay evidencia de que los estudiantes en cursos basados en el descubrimiento llegan a apreciar el valor de la teoría publicada al intentar teorizar sobre sus propias experiencias y más adelante le dan una importancia creciente.

Para algunos de los estudiantes de Rowland (1988) "la necesidad de leer publicaciones sobre investigación emerge y llega a ser fuente vital para un desarrollo progresivo". Como él comentaba:

"... el conocimiento ha de estar enraizado en la experiencia y no en textos, pero éstos pueden ayudar a iluminar esa experiencia".

Pero quizás es más saludable recordarnos que incluso si sentimos que estamos en posesión de una teoría que aspira hacia una mejor práctica ¿querríamos que nuestros estudiantes la aceptaran como dada? ¿no preferiríamos que ellos examinaran esas proposiciones por si mismos que las sometieran a escrutinio dentro de su propia variedad de contextos, al menos que las reformulasen por si mismos como para dominarlas mejor? Y si esto es así ¿no sería nuestra mejor tarea el ayudarles y animarles en ese proyecto?

Si por otro lado somos menos temperamentales sobre la utilidad práctica de la teoría que tenemos que ofrecer quizás eso es todo lo que podemos hacer. La alternativa es proveerles en la estremecedora frase de Popper, de "respuestas no deseadas para preguntas no formuladas".

BIBLIOGRAFÍA

- BELL, G.H. (1988): "Action Inquiry" en NIAS, J. & GROUNDWATER-SMITH, S. (Eds.) *The Enquiring Teacher*, Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. (1988): "The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach", in CALDERHEAD, J. (Ed.) *Teacher Professional Learning*, Falmer Press.

- ELLIOT, J. (1989): *Teacher as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education*, unpublished address to AERA Conference.
- HANDY, C. (1986): "Implications for Education" in BURGESS, T. (Ed.) *Education for Capability*, NFER-Nelson.
- KORTHAGEN, F.A.J. (1988): "The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching" in CALDERHEAD, J. (Ed.) op. cit.
- MCINTYRE, D. (1980): "The Contribution of Research to Quality in Teacher Education" in HOYLE, E. & MEGARRY, J. (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*, Kogan Page.
- MCINTYRE, D. (1988): "Designing a Teacher Education Curriculum from Research and Theory on Teacher Knowledge" en CALDERHEAD, J. (Ed.) op. cit.
- MCNAMARA, D.R. (1976): "On Returning to the Chalk-Face", *British Journal of Teacher Education*, Vol. 2 (2).
- MCNAMARA, D.R. & DESFORGES, C. (1978): "The Social Sciences, Teacher Education and the Objectification of Craft Knowledge", *British Journal of Teacher Education*, Vol. 4(1).
- NIAS, J. (1988): "Introduction" in NIAS, J. & GROUNDWATER-SMITH, S. (Eds.) op. cit.
- PHILLIPS, M. (1988): "Commentary", *The Guardian*, 14/4/89.
- ROWLAND, S. (1988): "My Body of Knowledge" in NIAS, J. GROUNDWATER-SMITH, S. (Eds.) op. cit.
- SOCKETT, H. (1985): "What is a School of Education?", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 15(3).
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann
- STENHOUSE, L. (1983): "Research as a Basis for Teaching" in *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann.
- ZEICHNER, K. & TEITELBAUM, K. (1982): "Personalised and Inquiry-oriented Teacher Education: An Analysis of Two Approaches to the Development of Curriculum of Field-based Experience", *Journal of Education for Teaching*, Vol 8 (2).