

Oír la voz del investigador

Pedro S. de Vicente Rodríguez

Universidad de Granada

Situado ante la pantalla en blanco del ordenador, y con la figura del profesor Ferrández de fondo, mi memoria se retrotrae inmediatamente a dos de sus estancias en Granada, adonde vino a enseñar a todos cuantos quisieron poner en ello su voluntad algo de lo mucho que él previamente había aprendido de la investigación en torno a un tema que es común, tanto a los dos congresos que, con el reposo de los diez años que transcurren entre uno y otro, se han celebrado en esta hermosísima ciudad sobre la formación del profesorado, cuanto a la línea de trabajo que con el grupo CIFO tanto tiempo le ocupó. Ese ha sido el hilo conductor de la tarea investigadora del profesor Ferrández en los últimos años, una línea —la de escudriñar en la tarea y formación de profesores— para mí muy cercana y querida también, pues es sólo la fijación en uno u otro nivel de la educación —considerada en su más amplio sentido (reglada o no reglada, formalizada o no)— lo que más claramente puede definir lo diferencial de nuestros intereses.

Y es eso precisamente lo que me va a permitir poner de relieve algunos aspectos que considero relevantes en las dos ponencias dictadas en 1987 (Ferrández, 1988) y 1997 (Ferrández, 1998). Voy a intentar que eso se transmita, a su vez, en brújula orientadora a lo largo de estas páginas que pretenden ser no simplemente laudatorias, sino, yendo mucho más allá, la rememoración de un reconocido buen hacer profesional. El centro, pues, el núcleo esencial y el fundamento de todo mi discurso, no será otro que el modelo tridimensional que terminó llamándose *modelo contextual-crítico*. En su primera estada, habló de «tridimensional», por cuanto asentaba su discurso encaramándolo a un trípode conformado por «la formación básica de empleo y la formación ocupacional», «la formación laboral propiamente dicha» y «la información y orientación vocacional». No fue sino una vislumbre de la labor a partir de entonces desarrollada, en la que ya se recogían cuestiones puntuales que definen modos de pensar y pautas de comportamiento para los formadores: que las necesidades sociales e individuales conformen el terreno donde germine toda formación; que se considere al hombre como participante activo en la transformación de la sociedad; que junto al hombre productivo se mantenga permanentemente presente el hombre humanizado —innovador y creativo—; junto al «adaptativo», el «transformador social».

Denunciaba en esta primera contribución el desequilibrio entre la nueva sociedad —ahora ya familiar, pero que por entonces sólo se avecinaba— caracterizada por su complejidad, y que él etiquetaba como «del saber», «del intelecto», «de las nuevas tecnologías», «de la informática», «de la robótica», «de la logomática», «de la telemática», «de la microelectrónica», «de la inteligencia artificial», «de los sistemas expertos», entre esta sociedad —digo— y una educación formal desfasada de la realidad, una educación que no dudaba en calificar de anacrónica para enfrentarse a la realidad social, política, económica, tecnológica, etc. El desfase de la realidad educativa aparece claro en su discurso, anacronismo de una educación que debería hacer frente a unas exigencias demandadas por un mundo en continuo y profundo cambio; una realidad educativa que debe abandonar formas tradicionales envejecidas por el paso del tiempo y sustituirlas por otras nuevas que preparen a nuestros jóvenes no ya para el presente —digo que complejo— sino, todavía más complicado por insondable, para un futuro que se nos aparece aún desdibujado. Y esto, cuya esencialidad es patente en todo caso, se transforma en perentorio cuando está referido al mundo del trabajo. Por eso, la formación de formadores, tanto en la formación profesional cuanto en la ocupacional, habrá de ser acomodada a los nuevos tiempos, deberá sufrir transformaciones nucleares y profundas, como profundas y esenciales deberán ser las innovaciones en los currículos.

Y hace propuestas de cambio fundadas en una consideración más cognitiva del hombre y en rescatar lo ético y lo axiológico de la persona, desde planteamientos siempre prospectivos. Para ello, hay que aterrizar en una formación de carácter permanente, abierta a las innovaciones —que tenga presente no sólo el mundo del trabajo sino también el tiempo de ocio, que promueva la satisfacción del profesorado— y nunca separada del contexto, desembocando todo lo cual en la formación del docente para la formación profesional, una preparación con base en el conocimiento de contenidos, habilidades y destrezas propios del mundo profesional, en la preparación pedagógica (conocimiento psicopedagógico, sin renunciar al tecnológico, y del mundo laboral) y en la formación práctica contemplada desde una perspectiva ecológica.

La investigación desarrollada a partir de estos primeros retazos desemboca en un modelo, el contextual-crítico, que contiene en su seno algunos descriptores que conviene resaltar ahora; como en un tablero de ajedrez en el que poder ir colocando algunas piezas destacadas de unas partidas harto dificultosas —siempre variadas, siempre distintas— que jugamos continuamente contra un severo e inextricable adversario, un contrincante sofisticado y críptico, pero cuyo conocimiento no sólo es deseable sino imprescindible: el atractivo mundo de la enseñanza y su estilóbato la formación de docentes. Siempre se ha sentido la necesidad —que ya he reiterado en variadas ocasiones— de saber quién es el sujeto de la formación, cómo se comporta y por qué; porque de ello va a depender la forma en que se atienda su preparación, por otra parte ineludible.

Es, por otra parte, una cuestión puramente práctica la separación habitual entre la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Y se hace como si fueran dos entidades separadas, cuando deberían constituir realmente una unidad indisociable, no deberían ser sino aspectos temporales de la formación permanente de los profesores. Por ello, Ferrández propone la renovación de todo el sistema educativo, desde preescolar a la educación de adultos, para aterrizar en la formación permanente: «No existe una separación taxativa entre formación inicial y formación continua del formador» (1997, 577). Estoy convencido de que gran parte del problema se encuentra incardinado en la estructura de la formación inicial de profesores, cuando existe. Si la investigación ha demostrado que el desarrollo profesional de los docentes ha de llevarse a cabo en el propio lugar de trabajo, es decir, en el centro educativo, difícil se nos hace sostener un tipo de formación inicial separada de dicho contexto, una clase de preparación que pretende la aplicación «a posteriori» a la práctica de aquello que inicialmente la teoría aporta al estudiante de profesorado, de manera que a éste se le hace difícil detectar dónde se encuentra el quiasma en que convergen esos poderosos nervios que llamamos teoría y práctica, imposibilitándole una comprensión holística de la enseñanza en toda su complejidad. Esta forma de entender la relación entre ambos términos, teoría y práctica, ha de sustituirse sin dilación por otra que los comprenda, no únicamente como constructos que se complementan, sino como entes que obligatoriamente han de cohabitar, sin que en ningún caso uno de ellos se muestre más relevante que el otro y ambos influenciándose mutuamente.

El período conocido como «inducción a la práctica», eso que otros llaman «aprender a enseñar» pero que sitúan en el marco del ejercicio profesional, tal vez fuera innecesario si se construyera la formación desde sus inicios en la propia realidad de las aulas y de los centros. Es así como «Curiosamente también coinciden cuando se les pregunta sobre los aspectos concretos de la actividad didáctica (...) en la importancia de partir de la práctica y de los hechos concretos» (Ferrández, 1997, 570); partir de la práctica de los sujetos en formación, de la experiencia propia en los marcos escolares, del quehacer diario con su búsqueda de soluciones inmediatas y remotas a los dilemas de la práctica, con sus problemas a resolver y sus decisiones a tomar para trasladar a la instrucción y al currículo ideales de justicia y equidad en un mundo diverso—, para desde allí pasar al plano de la teoría desde la que, a su vez, volver a la práctica, en un proceso de vaivén «inducción-deducción» que, «junto a la concurrencia de lo analítico y lo sintético» (570) promueva nuevos intereses, expectativas nuevas, perenne motivación, que conduzcan a continuos aprendizajes que le provean de los instrumentos imprescindibles para llegar a ser, a su vez, un facilitador de los de sus alumnos...

Porque el aprendizaje de los profesores ha de ser contextualizado; por ello el profesor Ferrández hace pivotar toda la formación profesional y ocupacional sobre cuatro poderosos pilares «que dan estructura global y lógica interna al modelo» (574): el campo de la formación inicial, el campo de la formación permanente, la innovación igualmente permanente y «el contexto referencial a

los ámbitos de exigencia profesional y ocupacional (necesidades)»¹ (576). Porque la enseñanza es una actividad que debe ser entendida como un permanente diálogo —una acción dialéctica— entre lo individual y lo contextual, entre la acción del individuo y el contexto cultural y social en que se encuentra incardinado. La consideración de la persona del profesor como individuo singular y único capaz de dar sentido de los acontecimientos que experimenta, de fenómenos que le desconciertan y le hacen quedar perplejo, no debe desembocar en la desestimación de los procesos socializadores que acentúan la interacción entre las culturas individual e institucional, mutuamente influyentes, hasta el punto de que la desconsideración de una conlleva un desequilibrio en el desarrollo de la identidad del docente.

Una formación, desde luego, fundada en los intereses y necesidades: «...lo más importante es lo referente a posibilidades ocupacionales, las necesidades del adulto y las exigencias motivacionales (...), porque las necesidades del adulto y las exigencias motivacionales son claves en las bases psicológicas del diseño curricular» (Ferrández, 1997, 570). Intereses y necesidades no sólo referidos a los estudiantes sino esencialmente a los profesores mismos; necesidades e intereses que constituyen por sí solos una poderosa fuente de motivación; necesidades centradas algunas veces en los propios beneficios que se derivan de cualquier programa formativo que les aleje de la rutina y el encasillamiento en temas y formas asumidas unas veces por comodidad y otras por no disponer de alternativas saludables; porque los profesores —como aprendices adultos que son— sólo se muestran dispuestos a correr el riesgo del cambio cuando creen tener el control de la situación y están libres de amenazas de fallos; necesidades, en fin, que los mismos profesores son a veces incapaces de detectar, puesto que están tan preocupados de sus estudiantes que ni siquiera se dan cuenta de que cualquier innovación implica para ellos un nuevo aprendizaje y la ganancia de nuevo conocimiento, de nuevas habilidades y destrezas.

Hemos dicho que, sin renunciar a lo tecnológico, el modelo apuesta claramente por lo cognitivo, por lo ético y por lo axiológico; y ello implica la incorporación de la reflexión al campo de la formación, reflexión que se presenta como un instrumento de primera magnitud para la innovación y para la mejora. De ahí que Ferrández apueste por la «incorporación de la reflexología en la formación inicial», puesto que, sin despreciar su aplicación a la formación permanente, «no existe razón para que también el formador en sus inicios pueda poner en práctica las técnicas de reflexión y contrastación» (579). Pero, aunque se lleva tiempo hablando de la reflexión —y aún más lejano aparece su origen—, no se conoce demasiado acerca de ese proceso y de cómo suscitar en los profesores procesos reflexivos; pero, merced a ella, el profesor es capaz de reconstruir las acciones que experimenta, añadiendo significados, incrementando sus habilidades y destrezas, aumentando sus competencias, hasta conseguir comprender mucho más seguramente las situaciones que vive. Por la reflexión y por el conocimiento que a través de ella se genera —la refle-

1. La cursiva es nuestra.

xión mediata sobre lo actuado, pero también la inmediata producida en medio del fragor de intercambios que constantemente se están produciendo en la sala de clase— el profesor es capaz de transformar su práctica, merced a ella el docente hace mucho más que resolver problemas técnicos por la aplicación de normas procedentes de fuentes foráneas.

El camino que el profesor transita para llegar a ser un profesional experto, el proceso mediante el cual se convierte realmente en profesor, es mucho más complejo que la adquisición de conocimiento cultural acerca de la enseñanza, del currículo y de los elementos que lo conforman. Porque el profesor se socializa cuando se encuentra inmerso en las culturas institucionales y cuando se sumerge en vivos intercambios con aquellos otros individuos con los que convive, cuando entra con unas y otros en una relación dialéctica que les lleva a comprender cuáles son los elementos culturales que impulsan o constriñen las acciones profesoras, cuando se dan cuenta real del papel que ellos mismos juegan en la construcción de su propia identidad profesional —autoimagen positiva; reconocimiento social; nivel de satisfacción en la profesión; relaciones sociales positivas con padres, alumnos, colegas, directivos...; actitud ante las innovaciones; percepción de su propia competencia profesional; sus expectativas, la formación que recibieron y reciben, sus crisis de identidad—. Y para ello necesitan que se fomenten esas interacciones entre personas que forman parte de su institución y de ésta con otras que formen parte de la comunidad en la que desarrolla su trabajo: grupos de discusión, equipos docentes, departamentos, seminarios, sesiones de «coaching», diálogos colaborativos, colaboración escuela-universidad, etc. Estoy preconizando en realidad la práctica de una actividad reflexiva que va más allá de la personal reflexión en y sobre la práctica, abogo por un tipo de reflexión colegiada, reivindico la creación de verdaderas comunidades críticas reflexivas.

Estoy poniendo, en realidad, estrechamente ligada a la reflexión, la colaboración, porque creo que los centros de enseñanza de todo tipo han de constituirse en comunidades de aprendizaje en las que alumnos y profesores se tengan por verdaderos aprendices y por profesores reales; en donde todos enseñen y todos aprendan; donde conjuntamente se formulen metas, se concierten estándares y se gestionen acciones conjuntas para alcanzarlos; en las que profesores y estudiantes se arriesguen y esfuercen y apliquen métodos cooperativos de enseñanza y aprendizaje; donde se considere que todos los alumnos son capaces de aprendizaje; en las que el aprendizaje y la educación sean responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de esa comunidad; donde los profesores se vean a sí mismos como recursos para su propio desarrollo profesional; en las que los docentes más expertos funcionen de asesores de los principiantes y todos dirijan sus esfuerzos a la mejora de la institución y de la enseñanza que en ella se desarrolle, y en las que el personal cree formas novedosas de asociación con otras instituciones, esencialmente la universidad.

Y digo que los profesores deben percibirse como recursos para su propio crecimiento profesional, un principio que pone de relieve la íntima conexión del desarrollo profesional docente con los contextos de trabajo y también con la

experiencia de los profesores. Estoy haciendo referencia a nuevos modos de crecer en la profesión de la enseñanza, una manera de crecimiento que tiene a su vez que ver mucho con lo relativo a la colaboración, con la colegialidad entre colegas, con los grupos de estudio y trabajo, con asociaciones entre instituciones... porque todo ello proporciona a los docentes ideas novedosas en torno a su propia historia profesional, a sus prácticas y a las circunstancias que las rodean. De esta manera, los propósitos y las mismas prácticas se contemplan de forma más holística, desafiando la contemplación del profesor como tomador de decisiones independientemente de patrones de acción que sobrepasan los límites de su clase e incluso en algunos momentos de su escuela; la práctica ha de situarse en el ámbito más amplio de la escuela, así como en las experiencias personales de los alumnos. Y hay que reconocer a los docentes la capacidad para poner en entredicho no sólo su práctica sino también su propio sistema de creencias y su base de conocimiento, creencias y conocimiento más arraigados cuanto más experimentado sea el profesor; hay que otorgarles la capacidad de plantearse que su verdadera fuerza, el verdadero poder del profesor se encuentra tanto en la posesión de una amplia y sistemática base de conocimiento cuanto en ese otro conocimiento que él mismo es capaz de generar.

Esa capacidad para intervenir en su propio proceso formativo aparece reconocida implícitamente por el profesor Ferrández (1997, 574), cuando basa la formación permanente —yo prefiero hablar de desarrollo profesional— en reconocer al profesor la posesión de determinados dominios: dominio de técnicas de seguimiento y de toma de decisiones para que pueda analizar el proceso formativo, utilizando como instrumento la reflexión crítica; dominio de técnicas que le permitan contrastar perfiles profesionales y determinar las demandas del mercado laboral, lo que le habilita para analizar igualmente los resultados de la misma formación, un análisis para el que propone también la reflexión como medio idóneo —en este caso la reflexión sobre la práctica que él denomina «ex post facto»—, y la capacitación para indagaciones prospectivas que le proporcionen conocimiento acerca de las tendencias socioculturales que van a determinar «las demandas y exigencias para ejercer profesiones u ocupar puestos de trabajo» (574).

En íntima fraternidad con la colaboración, la reflexión se matrimonia con otro constructo muchas veces mencionado en este escrito: la innovación, fundamento igualmente esencial del modelo contextual-crítico de Ferrández. «Su sustantividad es preparar para la flexibilidad y la acción innovadora», porque si «la situación física y social varía y el hombre ha de asimilarla y acomodarse para sacar el máximo partido personal y social», habrá que incorporar la reflexión crítica, madre de «los adelantos en el mundo del trabajo», para conseguir introducir «la acción transformadora y creativa» (574), una acción creativa y transformadora, añado yo, que sería imposible sin la consideración del profesor como verdadero agente de su propia formación, como persona implicada en su desarrollo profesional hasta el punto de que se perciba cada vez con más nitidez la necesidad del docente-actor, un profesor capaz de crecer profesionalmente cuando diseña el currículo, cuando lleva a la práctica lo programa-

do, cuando controla su progresión, cuando prepara el ambiente apropiado para producir ricos aprendizajes, cuando transforma en cultura el clima de apoyo y respeto durante las acciones instructivas, cuando gestiona la clase, organiza el espacio físico y maneja con garbo y «expertise» —sin hacerse notar, como el buen árbitro de fútbol, demasiado— la conducta de sus estudiantes, cuando estimula iniciativas, cuando busca fuentes, cuando extrae datos y toma desde ellos sabias decisiones, cuando altera los contenidos y cambia de estrategias instructivas, cuando incita a la búsqueda de relaciones y al uso de enriquecedoras metáforas e imágenes, cuando mantiene y crea nuevos canales de comunicación productivos y sinérgicos, cuando propone cuestiones abiertas y preguntas divergentes e incita a su uso frecuente...

Y el conocimiento, al que el profesor Ferrández concede un especial protagonismo en su modelo: conocimiento psicopedagógico, conocimiento del mundo de la empresa, el conocimiento que comporta la evidentemente necesaria preparación básica y ocupacional, conocimiento de la materia que se enseña, conocimiento de destrezas apropiadas al mundo laboral, conocimiento de la realidad contextual del mundo sociolaboral, conocimiento de técnicas de reflexión y crítica... y, dentro del propio modelo, conocimiento técnico y cultural (los contenidos de las disciplinas del currículo), conocimiento de las estructuras psicopedagógicas (base del currículo) y conocimiento de la práctica en el mundo del trabajo, todo ello en el ámbito de la formación inicial; y para el desarrollo profesional, conocimiento de técnicas útiles para el análisis de los procesos y de los resultados y para el diagnóstico de las tendencias que se producen en el mundo del trabajo.

Porque hablar de conocimiento del profesor es adentrarse en un complicado laberinto que la investigación de los últimos años está tratando de develar, no sólo por su propia complejidad, sino por su intersección y solapamiento con otros términos de los que se hace difícil separar —creencias, rutinas, intuiciones...— y por su íntima conexión con otros que coadyuvan a su construcción, crecimiento y reformulación —reflexión, colaboración...²—. Desde los primeros intentos de crear una base de conocimiento para la enseñanza (Gage), pasando por los prestigiosos trabajos de Shulman, Grossman, Leinhart, Munby, Russell, Wilson, Gundmundsdottir, Elbaz, Clandinin, Connelly, Grimmett, etc., se ha trabajado esta vía de investigación fundamental para la profesionalización docente. En su famoso artículo, aparecido en el número 24 de la *Review of Research in Education*, Fenstermacher hace la distinción entre un conocimiento formal o proposicional y otro práctico o de ejecución, conocimiento este último que otros han llamado práctico personal, situado, personal o local; el primero se refiere al tipo de conocimiento que genera la

2. Un intento de clarificar ese mundo de relaciones, interacciones e influencias puede encontrarse en: De Vicente, P.S. (2000). «Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente». En: M. Lorenzo y otros (ed.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, vol II. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 919-948.

investigación sobre la enseñanza y con el que desde antaño se ha pretendido crear la base científica mencionada, una base científica «para el arte de la enseñanza» que se pudiera aceptar por la comunidad científica y por los prácticos como conocimiento especializado; el conocimiento práctico, que no es otro que el que el propio profesor extrae desde su propia experiencia, el que el docente desarrolla por la reflexión y la actividad diaria, desde la misma práctica en las salas de clase.

Más recientemente, en el número 25 de la misma revista, Cochran-Smith y Lytle hablan de un conocimiento *para* la práctica, coincidente con el conocimiento formal, y un conocimiento *en* la práctica, que no es otro que el llamado personal o práctico. Pero a ellos dos adicionan otro tipo: el conocimiento *de* la práctica, que no puede ser incardinado en la distinción formal-práctico. Desde esta nueva perspectiva, tanto la generación como el uso del conocimiento se consideran problemáticos. El conocimiento que el profesor necesita para su actividad docente procede de la investigación sistemática sobre la enseñanza, el aprendizaje, los aprendices, la materia, el currículo, las escuelas y la instrucción; pero es construido colectivamente en comunidades locales y en otras de más amplio espectro; es construido por los profesores solidariamente con los estudiantes, los administradores, los padres y los profesores de universidad; lo engendran por indagación los profesores a lo largo de toda su carrera profesional, tomando para ello una posición crítica en relación con la teoría y la investigación externa; y para ello actúa no únicamente en su clase, sino en contextos más amplios, esencialmente la institución educativa.

Como consecuencia, la formación del profesorado es contemplada desde la más fresca perspectiva de pertrechar al profesor oportunidades, especialmente tiempo y espacio, para que indaguen sobre su propia práctica y la de otros y para que las sometan a duda, para que las cuestionen y no las tengan por axiomas. De esta manera, escudriñarán a sus alumnos, sus clases y sus centros de trabajo, construyendo y reconstruyendo los currículos, identificando los problemas que la enseñanza les plantea e intentando darles solución. No es sino una flamante manera de percibir el conocimiento como producido socialmente por profesores que trabajan colegiadamente entre sí y con los estudiantes, aportando a ese trabajo su conocimiento previo, su cultura profesional y los recursos más variados. Se trata, en resumen, de lo que las autoras mencionadas llaman la «indagación como actitud», es decir, una acción comunitaria en la generación de conocimiento, en la teorización sobre la práctica propia y la reflexión e interpretación crítica de la práctica de otros.

He aquí, pues, soleras sustentadoras del modelo contextual-crítico elaborado y perquirido por el profesor Adalberto Ferrández y su equipo, un modelo que refiere al mundo del trabajo la problemática de la formación, una formación profesional y ocupacional que presenta, sin duda, aspectos específicos diferenciados de la formación para otros ámbitos de la enseñanza. Es un modelo en el que se puede percibir todo un entramado de relaciones que constituyen sin duda una manera holística de contemplar la formación, un conjunto de elementos que interaccionan unos con otros, pero que son en buena medida inse-

parables si no es para someterlos a análisis, discusión y crítica, pero que aparecen en el modelo como un todo que permite contemplarlos como una unidad indisoluble.

Referencias

- FERRÁNDEZ, A. (1988). «Formación docente para la práctica profesional». En: P.S. DE VICENTE y otros (ed.). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 161-198.
- FERRÁNDEZ, A. (1998). «Análisis del modelo contextual-crítico de formación de profesores: nuevas consideraciones». En: M. FERNÁNDEZ y C. MORAL (ed.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, p. 567-581.