

## **ANÁLISIS DE UN PROCESO DE FORMACIÓN PARA INNOVAR CURRICULARMENTE EN E. INFANTIL Y E. PRIMARIA: “ENSEÑAR Y APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA”: PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES EN LAS QUE SE DA EL TRABAJO EN COMÚN DE LOS PROFESORES ORIENTADO A LA MEJORA**

Pilar Iranzo

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

### **Resumen**

En este momento la autora está en un proceso de investigación en la acción que analiza su experiencia como asesora curricular de profesores. En la primera parte del artículo ofrece algunas notas sobre el proceso de la innovación metodológica oyente y escritora en la escuela infantil y primaria. En la segunda parte nos cuenta cuales son las condiciones en las que se desarrolla la innovación en el contexto del profesorado.

### **Abstract**

At this moment, the author is in an action research process and she's going to analyse her teacher training experience about curriculum. At the first part of the article she gives some notes about the process related to the listening and writing methodological innovation in Nursery and Primary school. At the second part, she tells us what are the conditions in the teachers' innovation context.

\* \* \* \* \*

*“Crear es sacudir la inercia, mantener a pulso la libertad, nadar contra corriente, cuidar el estilo, decir una palabra amable... tomarse muy en serio las cosas serias. Todo esto es el tema de la ética...” (A. Marina)*

### **Introducción**

El presente artículo está centrado en una serie de reflexiones sobre las condiciones de desarrollo de la práctica que, como asesora curricular en el área de lengua, se han percibido en contextos escolares de educación infantil y primaria (en la provincia de Tarragona), y sobre cómo afectan a la posibilidad real de trabajo común de los profesores (hábitos de trabajo compartido, y características cualitativas de ese trabajo).

Las organizaciones de formación en las que se trabaja son el SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), y el ICE de la URV. Nos ha interesado centrarnos en este hecho porque consideramos relevante para la mejora escolar y para la mejora de la formación como facilitación del trabajo conjunto de los profesores, conocer cada vez con más profundidad las condiciones reales de trabajo común que se dan en los contextos educativos y evitar pensar en condiciones deseables como “ya dadas”. Tanto los “escenarios” como los “movimientos escénicos” no son siempre los pretendidos y planeados teóricamente; de esta forma, aunque los proyectos teóricos sean coherentes y comprometidos críticamente con la práctica de los profesores, pueden frustrarse dando lugar a hiperresponsabilizaciones del profesorado considerándolo poco “dotado” o a abandonos por parte del profesorado en otro tiempo “utópico”. En ambos casos, también, se impide crear conocimiento sobre las razones que están en la base de lo que estamos tratando.

Además de hablar de condiciones, en la primera parte del artículo se hace referencia al proceso de una innovación curricular. Actualmente la autora está realizando la tesis como un proceso de autoevaluación de su práctica de formadora en acciones que han tenido que ver con una innovación que ya tópicamente se está llamando “Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura con un enfoque constructivista”.

La experiencia continuada como asesora curricular en el área de lengua (10 años en el SEDEC, 6 en el ICE) y la necesidad de saber más sobre su rol en la facilitación y mejora escolar, le ha llevado a seguir el desarrollo en los centros de una "innovación": ese seguimiento le ha permitido ver también otros aspectos importantes del proceso de innovación.

A una breve descripción del macroproceso de la innovación dedicamos esta primera parte, y a las condiciones de trabajo común de los profesores percibidas en centros donde se ha intentado la innovación (o se han dado otros procesos de desarrollo curricular en el área de lengua) la segunda.

## 1. Sobre el proceso de la innovación en Cataluña

La innovación se iniciaría hacia el curso 1982–83, en Gerona y Barcelona, mediante asesoramiento a centros por parte de los "EAPs" (*Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico*) y teniendo como coordinadora a Ana Teberosky (U.B.), autora de gran parte de los estudios que la innovación tiene como base.

A partir de esos momentos iniciales la propuesta innovadora se "extiende" y es reclamada por parte de los profesores de manera que se da en la práctica el modelo de innovación "periferia – periferia", en el que el papel del asesoramiento que dio soporte a los cambios conceptuales, estratégicos, actitudinales y culturales de los profesores y equipos implicados, debe considerarse importante, aunque no representara ninguna línea de formación planificada desde la administración (al menos no de forma generalizada).

En Tarragona, aunque había habido tratamientos puntuales por parte de algunos formadores (en el ámbito del ICE–URV), no es hasta 1995–96 cuando el SEDEC lo incluye como temática de sus acciones de formación. En la actualidad, la temática todavía centra en Tarragona una importante actividad formativa y podríamos decir que la demanda supera las posibilidades de realización (que se intentan cubrir entre SEDEC e ICE).

El 1998–99 (abril), desde la *Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament de la Generalitat* se organiza una jornada de trabajo conjunto de todos los formadores: del SEDEC, de los ICES de las diferentes universidades, de organizaciones que realizan formación permanente (*Rosa Sensat*, y centros que organizan Escuelas de verano, por ejemplo), se presenta el libro *Orientacions per a l'ensenyament–aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. (Gen. Cat. 1999). En esta jornada, se discute –de forma ciertamente "abierto" por lo asistemática y apresurada– en grupos acerca de los fundamentos de la formación que sobre esta temática están realizando las personas asistentes, y se hace una mesa conjunta de exposiciones sobre tales "fundamentos". Como coordinadora de uno de aquellos grupos, desconozco cualquier acción administrativa centrada en formación que haya seguido a esa jornada.

El curso 1999–2000 se realizan en toda Cataluña (en Tarragona se convocaron 3 mañanas de finales de junio, en lugares extremos geográficamente, Tarragona y Tortosa) reuniones informativas (conferencias por parte de expertos, y la muestra de trabajos por parte de escuelas de cada zona propuestas por la Inspección Territorial en cada caso), para los coordinadores de ciclo de EI, CI, CM, CS. Sin entrar ahora en valoraciones, y por los comentarios que en su momento pude recoger, fue "vivido" por los enseñantes como una posibilidad de conocer aquellos expertos de los que tanto se habla (Ana Teberosky), y como una facilitación para que el esfuerzo innovador se entendiera más allá de la etapa de EI.

En mayo del 2000 la nueva consejera de educación, Carme Laura Gil, habla (después de haberse sucedido debates internos en ámbitos administrativos) de "enseñanza precoz" / "acabar el parvulario leyendo y escribiendo"...y en la resolución que da instrucciones para el curso 2000–2001 (paralelamente a informaciones más taxativas "verdaderas" en y por los medios de comunicación), aparece justificada la prescripción de que *respetando los ritmos individuales de maduración y progreso, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicie de forma sistemática y con carácter general en el último curso de EI*. (Gen. Cat. 2000)(traducimos del original).

Sin valorar la coherencia de tal resolución, ni las lecturas sutiles que puedan hacerse a partir de ella, nos planteamos que *hay que estar atentos ante un posible control sobre el modelo de innovación*: si se define un modelo de formación para la sistematización de la lectura y la escritura, cosa que sería lógico, puesto que la misma resolución da a entender que no se está realizando de forma generalizada en la actualidad y por tanto lo prescribe, ¿será de periferia–centro–periferia, o de centro–periferia?. ¿Se prescribe al margen de planificar cómo llegar a los propósitos? ¿Se va tener en cuenta la complejidad de la innovación, o sólo va a interesar constatar “resultados” observables?. Estamos hablando de planificar un proceso de formación a nivel autonómico, ¿o no?. De alguna manera, la administración catalana tienen pendiente un modelo de formación concreto que resuelva las cuestiones prácticas de la formación y que supere el que ya existe (Gen. Cat., 1997), más centrado en contenidos a aprender que en cómo se aprende.

Para acabar este perfil en el que necesariamente se enmarcará el estudio de la innovación curricular que ahora sólo comentamos, y en el espacio que media entre intenciones y condiciones de la realidad, parece importante, por paradójico, resaltar que en el ámbito de Cataluña, y para este curso 2000–2001, se anunció por parte de un sindicato de enseñanza catalán USTEC–STES, una reducción prevista en el presupuesto para formación de un 17%. ¿Se avecinan tiempos grises?. ¿Continuará disminuyendo el presupuesto para formación?. ¡Abramos los ojos!.

## **2. Condiciones del trabajo común de los profesores orientado a la mejora: coordenadas de la formación como facilitación**

La estructura discursiva que se ha utilizado para relacionar las condiciones de los centros y los elementos clave de la facilitación, puede *parecer un ejercicio de ingenuidad*: detección de un problema (que llamamos *condición*) y aportación de soluciones desde la formación; en todo caso, y como ya apuntaba anteriormente, se trata de aspectos vividos a lo largo de 10 años como asesora y que parecen haberse configurado (percibido) con una cierta constancia en los contextos de trabajo. El hecho de hacer la tesis autoanalizando qué ha pasado alrededor de determinadas sesiones de formación, puede considerarse como una “disculpa” de la posible ingenuidad: se pretende saber más acerca de lo que aquí se presenta.

Porque aún estando comprometidos con el modelo de profesor reflexivo y crítico; aún entendiendo que los formadores –si en última instancia son autónomos ante directrices administrativas– deben aliarse con el profesorado para conseguir autonomía como una forma de resistencia al control externo; siendo conscientes de que cualquier acción de formación fácilmente juega un cierto grado de “imposición ilustrada” por parte de los emancipadores e ilustradores que seríamos los formadores (como recoge de Gadamer (1992) Contreras, 1997: 131), y a la que fácilmente también se oponen “resistencias” racionales, emocionales y prácticas por parte de los profesores (“resistencia a ser emancipados”); aún teniendo en cuenta estos supuestos, se estará de acuerdo en que la determinación de actuar lleva implícito estimar como necesarias ciertas condiciones. Digamos que la ética de la acción, obliga al ejercicio del “realismo”, a la humildad de las posibilidades, si quiere seguir siendo “ética”.

### **3.1. Necesidad de reflexión, pero escaso tiempo real de formación: necesidad de establecer “tiempos” que faciliten deseos comunes**

Sería deseable que los centros educativos de las etapas a las que nos referimos, fueran lugares en los que se diera una reflexión sistemática sobre aquello que marca el pulso de la práctica escolar: cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos, cómo interaccionar con el entorno para entenderlo mejor, cómo madurar nuestros sistemas de trabajo en equipo, etc.

La realización práctica de ese deseo se relaciona con dos cuestiones complejas: la primera es que, *dada la complejidad inherente a todos los contextos educativos, la reflexión sistemática requiere (además de estructuras concretas, como horarios, etc.) un fuerte compromiso con la mejora continuada de la acción educativa*, máxime cuando no existe imposición legal, ni directriz organizativa

que provoquen por sí solas el tipo de implicación a la que nos referimos: hablar, escuchar, intentar entender, decidir acciones, realizarlas juntos, revisarlas, etc., de una forma constante, pertinaz, creativa...; la segunda cuestión es que tal tipo de implicación debe considerarse (si lo que se pretende es asumir proyectos comunes) más como proyecto que como una condición dada porque hay que contar con que la diversidad en grados, permanencias, orientaciones, etc. es muy amplia. Por lo tanto, ante la posibilidad de llevar a cabo un proceso de innovación, partir de forma genérica de lo que "se supone" como asociado a la profesionalidad, puede ser poco útil, poco real.

*La diferente implicación depende de factores de índole tanto interna a los profesores como externa* (de situaciones laborales). Tiene relación con la mayor o menor estabilidad de los profesores (sin llegar a poder asociar directamente mayor estabilidad con mayor implicación y viceversa, aunque parecen darse, y hasta el momento en demasiados casos, circunstancias extremas en las que un cambio continuado de profesores dificulta cualquier intento de construcción organizativa y curricular); las situaciones personales y los ciclos de vida tienen indudablemente que ver con las posibilidades individuales de implicación profesional; la diversidad en el ritmo y en los sistemas de trabajo de cada uno de los profesores, la idiosincrasia personal en las percepciones respecto de los cambios, las historias profesionales basadas o no en satisfacciones, los roles desempeñados en el centro, etc. son factores que también afectan a la calidad y grado de las implicaciones.

El trabajo en común y la posibilidad de aprendizaje de los centros también tienen que ver con las políticas educativas de plantillas y la consecuente consideración o no de proyectos educativos que exigen contar con unos agentes comprometidos. Estamos planteando que *los centros son contextos en los que pueden darse implicaciones profesionales diversas y en los que la "implicación" para la mejora no es una cuestión de "todo o nada", de "buenos o malos", de "blanco o negro": se ha de trabajar con la gama de los grises, es decir, con las luces y las sombras y con momentos diferentemente iluminados*. Diversos autores han advertido suficientemente contra el "valor" del "voluntarismo" porque produce el establecimiento de subgrupos, y difícilmente permite evidenciar la diferente "interpretación" de los actos educativos. Tampoco sirven aquellos procesos que mostrándose "innovadores", son individuales y excluyentes.

Por nuestra experiencia hemos detectado que los centros que han conseguido consolidar algún tipo de proyecto común poseen una "experiencia previa" que les prepara positivamente para nuevos proyectos, y este bagaje les diferencia de otros en los que la "cultura" no está caracterizada por este tipo de plataformas experienciales.

Un aspecto que se relaciona de forma directa con la implicación es el llamado fenómeno de "feminización", al que yo sumaría el efecto de "masculinización desidentificada respecto de las intenciones educativas".

El análisis, necesario, sobre la llamada feminización, quizás está poniendo en evidencia cómo ha cambiado nuestro rol profesional: de asistencia, de entrenamiento dócil a sistemas sociales como pueda ser la escuela, de transmisión del bagaje cultural "básico", y de trabajo aislado de los profesores en las organizaciones educativas, estamos pasando a un rol marcado por exigencias instructivas complejas y cambiantes, con conciencia de socialización y de trabajo en equipo, etc., todo ello en una cultura de relativización de las evidencias, y de esquemas conceptuales, procedimentales y actitudinales en continua interrogación. Además entiendo que, como escribía Fernández Enguita (2000), lo que el fenómeno pone en evidencia es el desajuste entre las nuevas fórmulas sociales de acceso al trabajo y la no redefinición de los roles familiares.

En todo caso, aunque se considere un hecho y nunca una culpa (ni individual ni de género), sí es un hecho que a su vez se convierte en una condición para con otros hechos, y de ahí que tenga consecuencias en procesos complejos de mejora educativa.

Sumaba la "masculinización desidentificada" porque también el rol que sobre todo en las etapas superiores de la escolaridad se ejercía desde modelos estrictamente académicos y que muchas veces estaban representados por el género masculino, se han visto desprovistos de razón de ser, en un modelo "educativo" y no sólo instructivo: en algunos casos, la alternativa ha sido refugiarse en las nuevas tecnologías, o consolidarse en los cargos de los equipos directivos, etc., desde una

postura de desidentificación con los “problemas” reales de la escuela. Por qué si no, la fórmula tan común de equipo directivo donde el director y secretario son hombres y la jefatura de estudios recae en una mujer: ¿aquí también funciona la “feminización”?

Si tenemos en cuenta estas condiciones, concluimos que la formación entendida como facilitación debe trabajar consciente e intencionadamente para establecer tiempos que faciliten “deseos” comunes para:

- *Aunar implicaciones*, dando voz a las diferentes visiones y posiciones del equipo de trabajo, y en todo caso, haciendo emerger “razones” de la diferente implicación. De entrada se trataría de evitar las simplificaciones en “buenos”/“malos” con las que a menudo trabajamos, y *dar la posibilidad de entender que las implicaciones son estados dinámicos en lugar de roles fosilizados*. Podemos evitar, por ejemplo, sentirnos culpables de la no implicación temporal si podemos expresar los motivos y conseguimos con ello que no se nos “etiquete” negativamente para siempre: implica necesariamente un clima (y no nos referimos a transformaciones mágicas ni milagrosas), pero también implica que se dé importancia a esta posibilidad de expresión y que alguien asuma el papel de portavoz de las “realidades” del grupo.
- *Apoyar deseos de cambio ya existentes y explícitos*. Por supuesto el valor que para las innovaciones en las organizaciones tienen los deseos de cambio ya definidos es del todo relevante. A veces, la facilitación consiste en un soporte “externo” y “neutral” a lo que dentro existe sin poderse desarrollar. Los deseos internos son el “auténtico” motor frente a la aparente fuerza de la facilitación externa.

*La facilitación debería pactar de forma particular condiciones concretas de ese tiempo común en cada contexto*. En nuestro caso, hemos seguido procesos que se han facilitado porque la formación se ha desarrollado inicialmente dentro del horario lectivo (por ejemplo de 12 a 14 h.), o precisamente porque se ha escogido el horario fuera de las urgencias del período interlectivo (entre la mañana y la tarde). No nos atreveríamos a decir que, por definición, un horario u otro facilite más la mejora porque a este factor se ha de sumar un proyecto y un deseo explícitos, pero es importante saber que las primeras fases de un proyecto deben ser “generosas” en cuanto a condiciones y a flexibilidad (cuando se ha conseguido “querer” hacer algo, se puede ceder más en las condiciones que cuando se anteponen las condiciones a las posibilidades de algo que todavía no se “quiere”).

En definitiva y como síntesis de este apartado, decir que como en realidad se contempla tan poco tiempo para la reflexión en las etapas de EI y EP (las 5 horas de “exclusiva” a la semana son para atención a padres, preparar materiales concretos y planificar actividades individualmente, y teóricamente para coordinación de nivel y de ciclo), y son tantas las acciones a desarrollar y tanta la diversidad de implicaciones, una de las prioridades de la formación es crear un ritmo de trabajo que permita dar apoyo a lo que ya se desea por parte de los integrantes del equipo, e intentar hacerlo converger con aquello no explícito o no imaginado. Que el tiempo actúe como un contexto en el que sí hay intercambio y aprendizaje.

### **3.2. Ritmos acelerados y colapso de acción: el proyecto de formación también como priorización**

La imagen de complejidad que estamos dibujando tiene que ver también con que en los centros de EI y EP, aún desestimando proyectos, no se dejan de hacer infinidad de acciones que van en líneas no coincidentes (aunque sean complementarias en la labor de educar) dirigidas a múltiples destinatarios. En este sentido sería interesante poder estudiar qué temas o contenidos se “piensan, se hablan, se hacen” en una jornada escolar a nivel individual, a nivel de ciclo, y a nivel de centro, y ver cómo cada tema o contenido se relaciona con destinatarios directos e indirectos diferentes: alumnos, familias, otros profesores, inspectores, asesores (curriculares, de plástica, de informática o de teatro), psicopedagogos, conserjes, personal de comedores, responsables de consejerías de los ayuntamientos o de programas de la administraciones autonómicas, medios de comunicación...

Muchas veces se habla de que recaen excesivos encargos sobre la escuela, cuando ésta pretende también y en tan poco tiempo de no docencia, reflexionar e innovar. Los propios profesores

asumimos que “montamos” auténticos circos, los consumimos y quemamos como fallas, y normalmente no evaluamos toda esa acción, de forma que evitamos aprender de ella y de nosotros mismos como grupo.

Entrar en este tema sería amplísimo, pero el “colapso” de acción es un aspecto que influye directamente en los procesos de formación y que deberá ser tratado seriamente por profesores, pedagogos y administradores.

Si se ha conseguido implicar en un proyecto de formación, éste actúa como mecanismo de priorización y crea hábito y experiencia de poder trabajar de una manera sistemática porque se ha establecido un plan, un desarrollo, una evaluación, un nuevo plan, etc.

### **3.3. Débiles liderazgos de los equipos directivos: la facilitación puede iniciar procesos de liderazgo y permite conocer “de nuevo” a las personas del equipo ante el liderazgo externo, para aprender**

Este aspecto tiene que ver con los anteriores porque ¿ese tiempo del que hablábamos no puede regularse desde la “facilitación” o liderazgo interno?. De hecho, así está previsto a nivel administrativo pero, por lo que conocemos, la realidad no se ajusta a esa previsión. Y de nuevo encontramos que un decreto nunca transforma la realidad. Las organizaciones entendidas como *comunidades no naturales* (Bolívar, 2000), no siempre asumen “autoridades” profesionales internas. Además en contextos dilemáticos, de gran incertidumbre como puedan ser el actual de reforma (y “contrareforma”) o de innovación, no siempre los centros disponen de liderazgo “experto” en lo que se plantea como cambio.

Abundantes conversaciones con Jefes/as de estudio, se podrían sintetizar en la percepción de gran dificultad con la que se han encontrado a la hora de liderar u organizar procesos de cambio. A veces estas personas ya habían tenido experiencias de rechazo del claustro acerca de los requerimientos del equipo directivo y/o de la Administración, y como miembros del Equipo directivo, su rol se debatía entre mantener una imagen “eficaz” del centro ante la administración y “realizar los deberes” (forzando a los más dispuestos a que lo hicieran o haciéndolo ellos mismos), o considerar las razones de no acuerdo de los profesores, preguntarse por las necesidades reales del centro, y pactar alternativas (dando respuestas a la administración más o menos admitidas). No consideramos que todas las propuestas administrativas hayan “intensificado” infructuosamente el trabajo de los profesores: en algunos casos ha puesto en marcha mecanismos de debate que no se hubieran dado de otra forma, o han proporcionado una cierta pericia a los propios equipos directivos sobre cómo organizar el aprendizaje del centro.

En todo caso, si la respuesta a una demanda de “reestructuración”, por ejemplo curricular, sólo ha sido administrativa, difícilmente habrá consolidado ninguna mejora: muchos equipos directivos han pedido una facilitación externa ante una situación que no “entendían” como posible, o en última instancia han renunciado a proyectar cambios y se ha dado un relevo en las personas del mismo.

Desde el punto de vista del liderazgo, la facilitación externa puede descargar inicialmente presiones causadas por falta de “ascendencia profesional”, apoyando desde fuera procesos internos. Esta facilitación no puede ir más allá de iniciar y de permitir aprender juntos dinámicas posibles de trabajo, para crear ámbitos reales de liderazgos internos. Además resulta peligroso aliarse con liderazgos “parciales” tanto si están representados por los equipos directivos, como si lo están por grupos contrarios, y en definitiva, un proceso de liderazgo externo que no “reconstruya” internamente, tiene la vida limitada a la permanencia de facilitación externa. La habilidad para captar corrientes de opinión, darles voz y presencia pública, y regular un proyecto común, es absolutamente relevante para una dinámica positiva en el trabajo de formación, y precisa contar con la complicidad de cada vez mayor número de personas del grupo.

### **3.4. Poca autonomía real: formación como toma de decisiones**

Las presiones administrativas, ciertos hábitos históricos de docilidad profesional, la falta de experiencias autónomas previas, entre otras razones, hacen que exista poca conciencia del “margen” de libertad tratar de manera contextualizada, particular y peculiar, cualquier situación concreta que se dé en un centro.

Las experiencias de formación pueden facilitar el vivir experiencias colectivas en las que sea necesario decidir intenciones y fases del trabajo, y asumir indagaciones constantes y dilemáticas. En la formación curricular en el área de lengua, por ejemplo, situaciones como hacer un proyecto de trabajo, organizar la biblioteca del centro, relacionar el uso de la lengua escrita con la asistencia a una exposición, montar un taller de poesía, preparar con los alumnos de P-5 la reunión de padres, pueden iniciar hábitos de autonomía aletargados o inimaginados.

### **3.5. Dificultad para una mínima interpretación pedagógica compartida: conciencia de “modelo” y lenguaje “común”**

En general, y sin duda motivado por el perfil profesional que históricamente se había exigido, las prácticas en las aulas no siempre se definen por una conciencia “clara” del modelo didáctico con el que se corresponde. Sabemos que no existe traslación posible (y como planteaba Jackson (1968) quizás tampoco sería deseable), entre el modelo ideal y la práctica; sabemos que lo que media es lo que se ha llamado el *pensamiento del profesor*, y que referido a la posibilidad de proyectos de formación en los centros representaría la posición individual más o menos consciente tanto para articular la acción didáctica como para posibilitar el trabajo con los otros profesores. A menudo, cuando se pretende una innovación en un centro, lo que se tiene como punto de partida (en las discusiones iniciales) parece una “convivencia” de *cajas negras* (Gimeno, 1989) que comparten sólo aspectos superficiales y poco relacionados con elementos substanciales del “modelo” de pensamiento.

Porque además de una débil conciencia, también puede presenciarse una importante diversidad: las diferentes concepciones sobre intenciones educativas, contenidos curriculares, relaciones sociales en clase asociadas a cómo se aprende, criterios de evaluación, teorías de aprendizaje etc., se convierten en reflejos más o menos diáfanos de diferentes “modelos” explicativos de la acción que se llevan a cabo en las aulas y fuera de ellas. Estos “modelos” son los de partida de la innovación, y deben ser interpretados por los formadores.

Damos importancia a identificar los elementos tanto del modelo de partida como del modelo que pretendemos adoptar cuando pretendemos crear conocimiento didáctico, especialmente cuando queremos innovar. Porque no nos referimos a implementar actividades aisladas ni a que desde la formación se priorice describir teóricamente los modelos; ni siquiera nos parece un aprendizaje que pueda plantearse linealmente (primero la teoría, luego la práctica), sino que lo concebimos más bien de características cíclicas: se van descubriendo relaciones, se van interpretando hechos que suceden en las aulas a la luz de “esquemas”, términos, formas lingüísticas, etc., y por tanto, el conocimiento del modelo teórico ha de ser paralelo al conocimiento “en uso”, es decir, el primero tiene utilidad instrumental para el análisis y es organizador de la actividad teórica y a la vez investigadora, de la práctica docente.

Una de las tareas más importantes cuando lo que pretenda la facilitación es una innovación curricular es crear progresivamente conciencia de que la innovación significa y representa opciones ideológicas, teorías de aprendizaje, orientaciones en el diseño de las actividades, materiales más o menos coherentes, agrupamientos de alumnos, etc. y en definitiva, de que puede analizarse de manera “teórica” porque se habla cada vez más un “lenguaje común”.

### **3.6. Conciencia poco dinámica sobre intereses y capacidades de los alumnos: invitar a prácticas que rompan esquemas y creen “conflicto” y deseo de aprender**

También relacionado con el conocimiento pedagógico, pero ahora centrado en el conocimiento de los alumnos, pensamos que los procesos de rutinización de la práctica de los profesores como experiencia de no necesidad de aprender, (la no “educandidad” de la que habla O. Fullat (1992)), tiene implicaciones importantes con lo que ha de aportar la formación. Nos parece que

en muchos casos se desconoce qué tipo de respuestas pueden tener los alumnos ante situaciones que, por considerarlas no útiles o no posibles, ni siquiera han sido planteadas.

Cuando se conocen mejor los intereses y las capacidades de los alumnos, (y sobre todo si este conocimiento está integrado en un proceso de formación que indaga de alguna forma en un modelo explicativo sistémico), se producen “fracturas”, carencias en el conocimiento tácito y en uso, y puede inaugurarse un proyecto de aprendizaje que intente solucionarlas.

La formación puede ayudar a sacar a la luz, a construir certezas “situadas” (aquellas que según Hargreaves, 1996, sustituirían a la científica, y que se refieren al aprendizaje de los profesores a partir de la puesta en común del conocimiento práctico sobre su contexto y sus problemas) sobre intereses, saberes, capacidades grupales, etc. de los alumnos. En este sentido tiene valor desde los primeros momentos de formación la invitación a realizar actividades “innovadoras” en la clase: puede permitir al profesor la detección de una información “inesperada” que le aproxime de una forma “nueva” a los alumnos, iniciándose de esta forma un proceso de aprendizaje.

### **3.7. Sentido de aislamiento profesional: idea de vinculación con otros profesores y otros centros**

Desde una mirada panorámica por la profesión, y superando los ámbitos organizativo y didáctico se detectan situaciones de competencia entre centros, poca valoración social y administrativa de los esfuerzos continuados que realizan muchos docentes en sus trabajos, escasa idea de contexto educativo amplio, y en general, poca consciencia de la trascendencia que tienen las actuaciones realizadas.

La facilitación debe aportar sentido de compromiso y de vinculación para el cambio colectivo y saber que se ejerce un efecto de corriente de empuje: si las experiencias de formación son positivas en un centro, pueden ampliarse a la zona, y a las demás zonas. Además si las acciones han estado bien gestionadas por la administración y se ha permitido la continuidad del trabajo en el centro, se percibe ese compromiso y se entiende que la *formación permanente del profesorado* sirve para su propósito.

### **3.8. Agotamiento, desencanto cultural: la formación debe proporcionar experiencias emocionalmente ricas y creativas**

Para finalizar, hacemos referencia al elemento cultura (Ferrerres, 1992) y a las vivencias personales de esa cultura: momentos de tránsito entre la modernidad y la postmodernidad como el actual, crean en las personas que lo están viviendo crisis intelectuales y emocionales complejas (Hargreaves, 1996). Max Weber (Hargreaves, 1996:36, Argullol y Trias, 1992:81) llama la “*razón desencantada*”, al desencanto cultural que aporta la racionalidad de la modernidad.

También en los contextos educativos de los que hemos hablado la racionalidad elimina la magia; las condiciones duras y las economías estrictas del tiempo hacen difícil el juego, la poesía, el hablar de emociones, el hablar de experiencias culturales particulares, etc. De alguna manera se establecen, en todos los contextos, rutinas racionales. La facilitación debe, en la lucha contra la falta de creatividad que produce un énfasis excesivo en lo racional, atreverse desde fuera a crear situaciones emotivas y expresivas que recuperen el “encantamiento”, la capacidad de riesgo, ciertas dosis de ilusión y de deseo de cambio, para que como decía Marina (1995), la ética que es una meditación sobre cómo burlarse del destino, pueda con el determinismo, la rutina, la maldad y el tedio.

### **Bibliografía**

- Argullol, R., Trias, E.(1992). *El Cansancio de occidente*. Barcelona: Destino
- Bolívar, A.(2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata

- Fernández Enguita, M. (2000). "La mitad del Cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 289, 85–90.
- Ferreres, V. S. (1992). "La cultura profesional de los docentes: Desarrollo profesional y cultura colaborativa". En *GID: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Fullat, O. (1992). *Viaje inacabado. La axiología educativa en la postmodernidad*. Barcelona: CEAC
- Generalitat de Catalunya (1997). *Pla de formació Permanent 1996–1997 / 2000–2001*. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (1999). *Orientacions per a l'ensenyament–aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya.(2000). *Resolució de 18 de maig de 2000, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'EI i EP de Catalunya per al curs 2000–2001*. Barcelona.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 4ª ed.