

La enseñanza y los profesores I

La profesión de enseñar

Bruce J. Biddle
Thomas L. Good
Ivor F. Goodson

Temas de educación
Paidós



Título original: *International Handbook of Teachers and Teaching* (2 vols.)

El presente volumen incluye los capítulos 2, 3 y 5 del primer tomo de la edición original, así como el capítulo 13 del tomo segundo.

Publicado en inglés, en 1997, por Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Holanda

Traducción de José Bayo Margalef

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1997 Kluwer Academic Publishers B. V.

© 2000 de la traducción, José Bayo Margalef

© 2000 de todas las ediciones en castellano,

Ediciones Paidós Ibérica, S. A.,

Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona

y Editorial Paidós, SAICF,

Defensa, 599 - Buenos Aires

<http://www.paidos.com>

ISBN: 84-493-0932-8

ISBN: 84-493-0935-2 (Obra completa)

Depósito legal: B-27.346/2000

Impreso en Hurope, S.L.

Lima, 3 - 08030 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Notas biográficas	9
Presentación. La profesión de la enseñanza: nuevas preocupaciones	13
1. Perspectivas de la carrera del profesor	19
2. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado	99
3. La enseñanza como un trabajo femenino.	167
4. El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición	219
Índice de nombres	311
Índice analítico	319

NOTAS BIOGRÁFICAS

Bruce J. Biddle es catedrático de psicología y de sociología en la Universidad de Missouri-Columbia. Se doctoró en psicología social en Michigan, ha sido profesor en Kentucky y Kansas City, y ha ocupado plazas de profesor visitante en Michigan, la facultad de magisterio de Columbia, Queensland, Monash y en la Universidad Nacional Australiana. Sus publicaciones incluyen trabajos sobre la teoría del rol, el rol del profesor, estudios de la enseñanza en el aula, la toma de decisiones entre la juventud, el impacto de la investigación en la política social y el reciente ataque ideológico dirigido contra el sistema educativo público norteamericano. Es editor de la revista *Social Psychology of Education*.

Hilda Borko es catedrática de psicología educativa y magisterio y jefa del departamento de psicología educativa de la Universidad de Colorado-Boulder. Se doctoró en psicología educativa en la UCLA y ha trabajado como profesora en Virginia Tech y en la Universidad de Maryland. Sus publicaciones se centran en temas como la cognición del profesor, la toma de decisiones del maestro, el aprendizaje de la enseñanza, las formas alternativas de evaluación continua en el aula y el diseño de la investigación en el aula. Últimamente se ha interesado con especial atención por la cuestión de cómo los profesores de formación del profesorado pueden ayudar a los maestros a aprender a enseñar con nuevos métodos. Ha sido editora del *American Educational Research Journal* y actualmente forma parte del consejo editorial de numerosas revistas de investigación educativa.

Robert V. Bullough, Jr. es catedrático de pedagogía en la Universidad de Utah. Se doctoró en la Universidad estatal de Ohio en 1976. En la última década sus investigaciones se han inclinado por el tema de la educación del maestro y el desarrollo del profesor. Su libro más reciente,

que representa la culminación de un esfuerzo de colaboración a lo largo de diez años, se titula *First Year Teacher-Eight Years Later: An Inquiry Into Teacher Development* (escrito junto a Kerrie Baughman).

Ivor Goodson es catedrático de pedagogía en la *Warner Graduate School* de la Universidad de Rochester en Estados Unidos, y es jefe del departamento de pedagogía de la Universidad de East Anglia en Inglaterra. Actualmente es *Scholar in Residence* en el Lovejoy Hall de la Universidad de Rochester. Recientemente, la fundación *Anglo-American and De Beers Chairman's Fund* le concedió la beca *W.D. Wilson Fellowship* para visitar Sudáfrica. Fue acogido por la Universidad de Witwatersrand y por la Universidad de Ciudad del Cabo. Es autor de una serie de libros sobre el currículum y las historias de vida.

Michael Huberman es catedrático emérito de pedagogía en la Universidad de Ginebra, después de haber trabajado allí durante veintitrés años. Es director de investigación del Instituto Federal Suizo de Educación Profesional y, desde 1991, profesor visitante de la Universidad de Harvard. Ha realizado estudios longitudinales sobre la enseñanza desde 1972. Su más reciente estudio en este campo se titula *The Lives of Teachers* (1993), obra publicada originalmente en francés. También se ha interesado por cuestiones como las metodologías de investigación de calidad, la utilidad de la investigación y la mejora de la escuela.

Ralph Putnam es profesor titular en el departamento de orientación psicopedagógica y educación especial de la Universidad estatal de Michigan. Se doctoró en la Universidad de Stanford y realizó estudios posdoctorales en el centro de aprendizaje, investigación y desarrollo de la Universidad de Pittsburgh. La docencia e investigación del Dr. Putnam se centra en los estudios cognitivos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Su investigación más reciente ha examinado la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en las aulas de enseñanza primaria, atendiendo especialmente a los conocimientos y las creencias de los profesores en su esfuerzo por enseñar las matemáticas para que sean comprendidas, y centrándose también en los distintos caminos que tienen los alumnos para aprender las matemáticas a partir de varios tipos de instrucción.

Dee Ann Spencer ha sido directora de investigación en la facultad de pedagogía de la Universidad estatal de Arizona, en la que ha ejercido de investigadora desde 1989. Se doctoró en sociología por la Universidad de Missouri y anteriormente fue profesora de sociología en la Uni-

versidad Central estatal de Missouri, donde se le concedió el título de *Distinguished Professor*. La doctora Spencer ha investigado y publicado estudios sobre el trabajo del maestro, las escuelas como organizaciones y la reforma escolar.

Charles L. Thompson, profesor titular de magisterio en la Universidad estatal de Michigan, dirige investigaciones sobre las relaciones entre política, profesionalidad y la práctica en educación. En su actual cargo de coordinador del *Policy and Program Review*, integrante del *NSF-funded Michigan Statewide Systemic Initiative*, está estudiando los desafíos del aprendizaje de los maestros planteados por los nuevos criterios curricular y docentes que han sido elaborados por la profesión y que han sido asignados, para bien o para mal, por muchos organismos normativos. Anteriormente, Thompson dirigió la creación de las Escuelas de Desarrollo Profesional en la Universidad estatal de Michigan y la implantación del *Michigan Educational Extension Service* para difundir de un extremo a otro del estado las investigaciones y prácticas innovadoras de las Escuelas de Desarrollo Profesional. En 1982, obtuvo el título de doctor en educación en la facultad de pedagogía de la Universidad de Harvard, sobre el tema de contextos de aprendizaje; posteriormente trabajó en esta facultad como codirector del *Educational Technology Center*.

Steven Weiland es catedrático de enseñanza superior y director del programa de estudios hebreos en la Universidad estatal de Michigan, donde también da clases en el departamento de inglés. Ha dado clases de humanidades y ciencia de la conducta en las universidades de Michigan, Iowa y Minnesota. Además de sus ensayos sobre educación y trayectorias académicas, es autor y colaborador de libros sobre historia del pensamiento, gerontología y jazz.

PRESENTACIÓN

LA PROFESIÓN DE LA ENSEÑANZA: NUEVAS PREOCUPACIONES

Ivor F. Goodson, Bruce J. Biddle, Thomas L. Good
*Universidad de East Anglia y Universidad de Rochester,
Universidad de Missouri-Columbia y Universidad de Arizona*

Éste volumen es el primero de los tres tomos que constituyen la traducción al español de aproximadamente la mitad de los artículos que aparecieron originariamente en un trabajo más amplio publicado en inglés: *The International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, Good y Goodson [comps.], 1997). El presente volumen recoge cuatro ensayos sobre la profesión de la enseñanza. El segundo tomo de esta edición versa sobre la enseñanza y sus contextos. El tercer volumen trata el tema de la enseñanza en un mundo cambiante.

Los trabajos clásicos sobre la enseñanza generalmente han destacado dos temas. Algunos autores han tendido a describir a los profesores en función de sus capacidades oficiales: como empleados de organizaciones formales que están compuestas por posiciones sociales que se asignan explícitamente y que se establecen y aceptan en función de unos derechos y unas responsabilidades (véanse, por ejemplo, Ballantine, 1989, capítulo 6; Bidwell, 1965; o Katz, 1964). Desde esta perspectiva, las escuelas públicas y los sistemas de los que forman parte son establecidos por las entidades políticas superiores («el Estado» en la mayor parte de los países industrializados, «la comunidad» en Estados Unidos). Este tipo de instituciones tienen la responsabilidad de instruir a las personas jóvenes y de proporcionarles otros servicios relacionados que complementen su formación. El personal que trabaja en ellas posee títulos profesionales explícitos: miembro del consejo escolar, inspector, especialista en currículum, responsable del presupuesto, director, enfermero, conserje, y demás.

Pero son los *profesores* quienes hacen la mayor parte del auténtico «trabajo» en la escuela, quienes cargan con la primordial responsabilidad de instruir a los estudiantes, esto es, los receptores de la educación. Con el objeto de estructurar las actividades, a los profesores se les da una serie de facilidades (como los libros de texto y las aulas) y se les asignan unas tareas explícitas, que van desde las responsabilidades de

lograr una serie de objetivos curriculares y extracurriculares, hasta una serie de deberes como pueden ser mantener el orden, proteger el ambiente escolar, reunirse con los padres, dirigir actividades extracurriculares, ocuparse de actividades relacionadas con las prestaciones de la comunidad y demás.

Esta imagen de los profesores fundamenta gran parte de la retórica política actual sobre aquello que podría ser erróneo en la educación y cómo reformarla, ya que presupone que los profesores, al igual que los «trabajadores» de otros tipos de organizaciones formales, están motivados ya por las responsabilidades y los salarios que se les asignan, ya por la lealtad que brindan a la entidad que los contrata. De esta forma, ignora en gran medida cuestiones tales como el específico carácter moral de la educación, la formación y las responsabilidades profesionales de los profesores, y los verdaderos procesos interactivos que conlleva la instrucción.

Por el contrario, una segunda visión clásica de los profesores ha destacado las realidades a las que se enfrentan los profesores, los cuales deben lidiar con aquello que realmente ocurre en las aulas, las escuelas y los sistemas escolares (véanse, por ejemplo, Bennett y LeCompte, 1990, capítulo 4; Dougherty y Floyd, 1990, sección 4; Lortie, 1975;Sizer, 1985; o Waller, 1932). Estos retratos se centran en los problemas con los que se encuentran los profesores causados por la limitación presupuestaria, currícula inflexibles, debates públicos sobre la educación, objetivos difusos para las escuelas, estudiantes indisciplinados, y el bajo estatus que los profesores tienen dentro de la organización burocrática del sistema escolar.

Importante para esta segunda visión clásica es la idea de que este tipo de realidades no sólo plantean problemas a aquellas personas que eligen la profesión de la enseñanza sino que también impiden la realización de las tareas docentes que se han asignado a los profesores (véanse Bryk y Driscoll, 1988; Coleman, 1961; Oakes, 1990). Para ilustrar este hecho, han aparecido una serie de estudios que muestran cómo la práctica de la división del alumnado en función de su nivel académico, generalizada en las escuelas norteamericanas, degrada los efectos de la enseñanza en muchos estudiantes que pertenecen a minorías (Hallinan, 1996; Oakes, 1985). De esta forma, esta visión respeta las motivaciones idealistas de los profesores y considera que las tareas tradicionales que se llevan a cabo en las escuelas son en gran medida legítimas, pero propone que las realidades de la vida en el aula y en la escuela pueden, por el contrario, plantear muchos problemas a los profesores y al gobierno en relación a lo que realmente son capaces de conseguir.

Aunque hasta la fecha de hoy estas visiones clásicas han predominado en los estudios sobre los profesores, también han surgido de forma recurrente otras formas de pensar acerca de los profesores que aportan visiones alternativas de los profesores y la enseñanza. Una de

estas perspectivas cuestiona las tareas tradicionales de la enseñanza. Como hemos sugerido más arriba, los retratos clásicos, en efecto, han asumido que los esfuerzos y los logros de la educación en gran medida se centran en las tareas para las cuales presumiblemente se crearon las escuelas. En oposición a esta idea, ha aparecido literatura científica de signo contrario que desafía esta concepción (para ver ejemplos, véanse Bowles y Gintis, 1976; Wexler, 1992). Esta literatura utiliza concepciones neomarxistas y sugiere que, consciente o inconscientemente, las escuelas con frecuencia reproducen las diferencias de clase social. Esto lo hacen al animar a los estudiantes que provienen de la clase baja o trabajadora a plantearse sólo modestas aspiraciones y a formarse para puestos de obrero, mientras que los hijos y las hijas de padres acomodados son animados a aspirar y lograr carreras profesionales y ocupaciones asociadas con la riqueza y el poder. Esta literatura con frecuencia culpa a los profesores de estos resultados, aunque unos pocos autores (por ejemplo, Willis, 1977) también han sugerido que los estudiantes, asimismo, son «agentes» y son en parte responsables de la aceptación de la diferenciación de clases sociales.

Otro enfoque se ha centrado en las expectativas que se ponen en las funciones que se asignan a los profesores (véanse Biddle, Rosencranz y Rankin, 1961; Kelsall y Kelsall, 1969). Los trabajos que se han elaborado desde esta perspectiva señalan que los profesores están influidos, no sólo por los derechos y las responsabilidades que se les imponen al contratarlos en las escuelas, sino también por las expectativas que ellos mismos y otros sujetos importantes tienen sobre los profesores y la enseñanza. De esta forma, los profesores pueden estar influidos, no sólo por el contenido de las «reglas y las normativas», sino también por lo que piensan los directores de las escuelas, los especialistas en el currículo, los padres, los miembros del consejo escolar o los «expertos», es decir, por sus propias opiniones. Según esta visión, se considera que diversas fuentes de influencia afectan al trabajo profesional de los profesores, y los maestros son retratados como aplicados actores cuyas acciones en el aula y en la escuela son un reflejo de las elecciones racionales que las diversas personas importantes dentro de la escena educativa han tomado entre las alternativas disponibles.

Una tradición de investigación reciente se ha centrado en los estudios de las carreras y las vidas profesionales de los maestros (Goodson, 1981; Goodson y Hargraves, 1996). Antes de la década de los ochenta habían aparecido sólo unos pocos estudios acerca de las vidas y las carreras de los profesores. Sin embargo, actualmente se ha dedicado un esfuerzo considerable a estos temas. Estudios recientes han aplicado diversos métodos de investigación que van desde las narraciones autobiográficas escritas por profesores, pasando por biografías profesionales, historias de vida o estudios de casos sociales elaborados por terceras personas (en ocasiones en colaboración con los profesores), hasta

estudios cualitativos de profesores elaborados a partir de escuelas y contextos educativos concretos. Estos esfuerzos son el reflejo de diversas motivaciones por parte de los investigadores, entre ellas los deseos de encontrar caminos para expresar y fomentar la autonomía profesional de los profesores, de conseguir en mayor medida los propósitos morales y sociales de la educación, de promover el autoaprendizaje entre los profesores, de reconocer y respetar las complejas tareas de la educación y de ayudar en la defensa de la educación pública frente a los recientes ataques de los ideólogos conservadores.

Por otra parte, cada año aparece una enorme cantidad de estudios acerca de las características demográficas de los profesores y los estudiantes, los salarios de los profesores y otros aspectos relacionados con la financiación de la educación, algunos de los problemas sociales que afectan a la educación, y la moral, la planificación y los logros de los profesores y los estudiantes. En Estados Unidos gran parte de este tipo de investigaciones está publicada por entidades que dependen del gobierno federal como la Oficina del Censo y la Oficina de Educación, pero otras publicaciones aparecen regularmente por obra de consorcios educativos, organizaciones educativas sin ánimo de lucro, fundaciones, organizaciones y sindicatos de profesores, y fuentes de los medios de comunicación. Fuentes gubernamentales y no gubernamentales similares generan información relacionada sobre los profesores de otros países industrializados, y regularmente aparecen materiales adicionales de entidades internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA). Fuentes como las que acabamos de citar proporcionan informaciones inestimables sobre la composición del cuerpo docente, la provisión y la demanda de profesores, las condiciones bajo las que trabajan los profesores, los logros de los estudiantes medidos y detalles relacionados con el *background* que son necesarios para comprender mejor a los profesores y la enseñanza.

Los capítulos que recoge este volumen no sólo aportan útiles revisiones de la reciente investigación sino que también ofrecen nuevas contribuciones que trascienden a los anteriores trabajos sobre la enseñanza. Dos capítulos de este volumen se centran en las *secuencias* de los acontecimientos de las vidas y las carreras de los profesores. En el capítulo 1, Michael Huberman, Charles Thompson y Steven Weiland revisan las investigaciones que se han llevado a cabo acerca de las vidas y carreras profesionales de los maestros. Tras discutir cuestiones epistemológicas planteadas por las diversas tradiciones en la investigación sobre este tema, proponen modelos para los diferentes estados de las carreras de los profesores, los distintos caminos que los profesores pueden tomar y las implicaciones educativas y personales de estos caminos.

El capítulo 2, escrito por Robert Bullough, examina las investigaciones sobre el «proceso de convertirse en profesor», discute las etapas

por las que pasan las personas instruidas para la profesión de la enseñanza, explora tanto las implicaciones morales como las prácticas de esta investigación de los programas de formación del profesorado y plantea preguntas acerca de los recientes intentos que se han llevado a cabo para incrementar el estatus social de los profesores.

La siguiente contribución, el capítulo 3, a cargo de Dee Ann Spencer, reflexiona acerca del hecho de que la enseñanza es mayoritariamente una profesión «feminizada» y que la mayor parte de los profesores de la mayoría de los países industrializados son mujeres. La autora ofrece una visión histórica del proceso de feminización de la enseñanza a lo largo del siglo XIX y discute algunos problemas planteados por las profesoras así como las consecuencias estructurales que ha provocado el hecho de que la enseñanza sea ampliamente considerada como un «trabajo de mujeres». El capítulo recoge algunas de las complejidades de la enseñanza y las demandas que la enseñanza exige de la vida privada de aquellas personas que ocupan esta profesión «feminizada».

En el capítulo 4, Ralph Putnam y Hilda Borko ofrecen una revisión que recoge las investigaciones que se han realizado sobre la cognición y explora sus implicaciones para el aprendizaje del profesorado. Los autores afirman que los estudios recientes sobre el aprendizaje de la enseñanza y la formación del profesorado pueden capturarse en cuatro imágenes:

- a) Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones;
- b) Debería reconocerse el poder de los profesores y deberían ser tratados como profesionales;
- c) La formación del profesorado debería centrarse en la práctica en el aula; y
- d) Los profesores de formación del profesorado deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten a sus alumnos.

Los cambiantes contextos de la enseñanza sugieren que los profesores, al igual que los estudiantes, necesitan aprender nuevas formas de razonamiento, comunicación y pensamiento a través de su participación en comunidades de discurso en las aulas.

Estas contribuciones sugieren que continuaremos teniendo muchas cosas que aprender acerca de los profesores y la enseñanza. Nuestras sociedades industrializadas evolucionan rápidamente, y a medida que cambian también lo hacen las escuelas que responden a las múltiples necesidades de estas sociedades. Este volumen (y los capítulos relacionados que aparecen en los otros dos tomos de esta edición, al igual que los demás capítulos que pueden encontrarse en la edición original de la obra ofrece un amplio espectro del pensamiento y los estudios re-

cientes e innovadores acerca de los profesores y la enseñanza. Los ensayos que aquí aparecen no son, ni pueden ser, la última palabra sobre estos importantes temas.

Bibliografía

- Ballantines, J. H., *The sociology of education: A systematic analysis*, 2.^a ed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1989.
- Bennett, K. P. y LeCompte, M. D., *How schools work: A sociological analysis of education*, Nueva York, Longman, 1990.
- Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (comp.), *International handbook of teachers & teaching*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer academic Publishers, 1997.
- Biddle, B. J., Rosencranz, H. A. y Rankin, E. F., Jr., *Studies in the role of the public school teacher*, Columbia, MO, University of Missouri Press, 1961.
- Bidwell, C., «The school as a formal organization», en J. G. March (comp.), *Handbook of organization*, Chicago, Rand McNally, 1965, págs. 994-1.003.
- Bovles, H. y Gintis, S., *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976.
- Bryk, A. S. y Driscoll, M. E., *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Coleman, J. S., *The adolescent society*, New York, Free Press, 1961.
- Dougherty, K. J. y Floyd, M. H., *Education and society: A reader*, Nueva York, Harcourt, Brace Jovanovich, 1990.
- Goodson, I. F., «Life history and the study of schooling», *Interchange*, Ontario Institute for Studies in Education, 1981, n° 11 (4), págs. 62-76.
- Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (comps.), *Teachers' professional lives*, Londres, Nueva York y Philadelphia, Falmer Press, 1996.
- Hallinan, M. T., «Race effects on students' track mobility in high school», *Social Psychology of Education*, 1996, n° 1, págs. 1-24.
- Katz, F. E., «The school as a social organization», *Harvard Educational Review*, 1964, n° 34, págs. 428-455.
- Kelsall, R. K. y Kelsall, H. M., *The school teacher in England and the United States*, Oxford, Pergamon, 1969.
- Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Oakes, J., *Keeping Track: How schools structure inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.
- Oakes, J., «Opportunities, achievement and choice: Women and minority students in science and mathematics», *Review of Research in Education*, 1990, n° 16, págs. 153-222.
- Sizer, T., *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*, Boston, Houghton Mifflin, 1985.
- Waller, W. W., *The sociology of teaching*, Nueva York, Russel & Russell, 1932.
- Wexler, P., *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*, Londres, Falmer, 1992.
- Willis, P., *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House, 1977.

1 PERSPECTIVAS DE LA CARRERA DEL PROFESOR

Michael Huberman, Charles L. Thompson, Steven Weiland
Universidad de Ginebra y Universidad estatal de Michigan

Introducción

Cuando uno de los autores de este capítulo (Michael Huberman) estaba empezando su carrera en Ginebra a principios de los años setenta tuvo el privilegio de trabajar con el famoso psicólogo Jean Piaget en un estudio sobre el ciclo de la vida humana. «Vamos a ver», dijo Piaget, «yo me encargo del período que va del desarrollo neonatal a los catorce años y tú te quedas con el resto. Pero no te decepciones. Después de los catorce no ocurrirán demasiadas cosas de interés.»

Hasta hace poco se podía llegar a una conclusión similar sobre el tema que nos ocupa, esto es, la vida profesional de los maestros. Si consultamos, por ejemplo, el *Third Handbook of Research on Teaching* (Wittrock, 1986) no encontramos ninguna referencia al ciclo vital ni siquiera a aspectos relevantes en la carrera del maestro que vayan más allá de la formación universitaria del profesorado y sus inmediatas consecuencias. A pesar de unas pocas excepciones notables, la vida profesional de los maestros no fue objeto de muchos estudios científicos sociales hasta principios de los años ochenta. Casi todas las investigaciones se interrumpían bruscamente después de los tres primeros años de carrera profesional. Podríamos haber llegado a la conclusión, como Piaget, de que después no ocurría demasiado.

En cambio, consultar hoy los manuales, las publicaciones en serie, las monografías y las revistas de investigación más recientes es asistir a una explosión de interés por la trayectoria del maestro que abarca casi todos los aspectos epistemológicos y metodológicos posibles. ¿Por qué esta explosión de interés? ¿Por qué ahora? Una de las razones que la explican puede ser que cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas. En una discusión sobre la satisfacción en la carrera del

maestro, McLaughlin y Yee (Lieberman, 1988, págs. 40-41) preguntan retóricamente: «¿Nos estamos refiriendo a algo que va mucho más allá del grado de felicidad del profesor; a un deseado fin para estar seguros, el cual, sin embargo, no llega a ser una cuestión que invite a elaborar políticas?». Respondiendo a su propia pregunta, argumentan que

La vitalidad de las escuelas de hoy en día, al igual que las del día de mañana, depende en gran medida del alcance de las recompensas del maestro a lo largo de su carrera. En educación, donde la tecnología son los profesores, la relación entre las respuestas individuales a los desafíos y las respuestas a los cambios y la efectividad organizativa es directa e irreducible.

— El desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia. Existen sin duda otras razones diversas que contribuyen al creciente interés por la vida profesional de los maestros. Por una parte, los profesores se dedican a la enseñanza mucho más tiempo, de manera que los años que van más allá de la lucha inicial por sobrevivir y adquirir un nivel de control mínimo sobre la clase han aumentado en importancia. Por otra parte, los estudios feministas han dado nueva voz a aquellas personas que forman parte de esta profesión todavía dominada por las mujeres. Podrían aducirse otras posibles razones que expliquen el mayor interés por la carrera del maestro, pero desde nuestro punto de vista ninguna es tan convincente como la premisa de que el éxito de la reforma educativa —es más, de la educación— gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera.

— Teniendo en cuenta este hecho, nos preguntamos ¿qué le está ocurriendo a la carrera del maestro? ¿está cambiando? Y, si es así, ¿cómo? Para enmarcar la cuestión de forma más clara examinaremos dos imágenes creadas con algo más de diez años de diferencia y en dos zonas distintas: el clásico de Dan Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (1975), y «School as a Place to Have a Career» de Milbrey McLaughlin y Sylvia Yee (en *Building a Professional Culture in Schools*, de Lieberman, 1988). Ambos estudios están basados en parte en entrevistas a profesores de cinco distritos (el estudio de Lortie en la zona de Boston, y el de McLaughlin y Yee en California del Norte) y ambos utilizan una amplia selección de investigaciones relacionadas con su tema. Presentan, además, ciertas características: la trayectoria estructuralmente plana y «desorganizada» y la primacía de las recompensas psíquicas —derivadas del hecho de trabajar con gente joven en la clase— sobre las recompensas extrínsecas.

No obstante, lo que Lortie vio en 1975 fueron profesores individualistas y orientados en el presente, abandonados en gran medida a sus

propios mecanismos, sin una cultura técnica compartida que les proporcionara soluciones fiables con las que enfrentarse a sus problemas. Defendían todavía su autonomía dentro de una estructura escolar similar a una cáscara de huevo; se protegían de las intrusiones de sus colegas y de los supervisores (por no mencionar a los padres), mostrándose indiferentes a cualquier influencia que fuera más allá de la organización y exigiendo únicamente más tiempo con sus alumnos en las aulas. Finalmente, se conformaban con escasas e inciertas recompensas derivadas de éxitos mucho más modestos de los tolerables por sus ambiciosas metas y deseos.

Y en 1988, McLaughlin y Yee encontraron unos profesores más colaboradores, impacientes por construir una organización integrada a partir de directrices claramente marcadas, con el objeto de llegar a una propuesta de unificación con metas bien definidas. Intentaban compartir un sentido de la responsabilidad para la realización de la escuela. Exponían los recursos y herramientas adecuados que necesitaban e intentaban resolver conjuntamente los problemas y disfrutar mientras lo hacían. Se comprometían a mejorar continuamente a través de un aprendizaje individual que estuviera coordinado con el desarrollo de la organización. Por último, buscaban aire fresco a través de las innovaciones y los cambios periódicos de asignación.

¿Ha habido, en efecto, un cambio radical en los contextos institucional y organizativo donde se están interpretando los ciclos de la vida profesional de los maestros norteamericanos? ¿Fueron testigo los años transcurridos entre el estudio de Lortie y el de McLaughlin y Yee de una transformación en la estructura y la cultura de las escuelas y de la profesión? Ciertamente la imagen de un nuevo profesional de la enseñanza colegiada que forma parte de una escuela «reestructurada» y «reculturizada» es la imagen que predomina en la literatura contemporánea sobre las escuelas y el cambio en la escuela (véanse, por ejemplo, Darling-Hammond, 1993, págs. 753-761; Little, 1987, págs. 491-518; McLaughlin y Talbert, 1993; Newmann y Wehlage, 1995).

No obstante, a pesar de que la imagen de un «medio integrado» donde se comparten los propósitos y donde hay un apoyo mutuo y colegiado es la dominante en las escuelas y trayectorias profesionales presentadas por McLaughlin y Yee, los autores lamentan todavía el hecho de que «desafortunadamente, la mayoría de los profesores trabajan en escuelas donde estas características se presentan de forma irregular o incluso están ausentes». Encontraron a muchos profesores y escuelas que se parecían más a los maestros y colegios descritos por Lortie: trabajaban en «medios divididos» caracterizados por tener unos objetivos y una responsabilidad individuales; su sistema de evaluación estaba enfocado a eliminar a los «incompetentes» en lugar de intentar cultivar el crecimiento personal de todos; se autoprotegían ocultando los problemas y desviando la culpa a otros en lugar de colaborar en la

resolución de los mismos; el intercambio entre colegas era mínimo; los profesores estaban divididos y la moral, en consecuencia, era baja.

Sin embargo, quizás, estamos presenciando los primeros estadios de un proceso que podría a la larga llevar a profundos y amplios cambios en la carrera del profesor y en la experiencia que el maestro tiene de su trayectoria. ¿Cómo lo podríamos saber? ¿Qué tipos de políticas educativas o de giros profesionales deberían apoyar cambios productivos en la carrera del maestro? ¿Cómo podrían dar sentido y evaluar la floreciente literatura en torno a la carrera del maestro los diversos «consumidores» de investigación, esto es, los organismos normativos, la administración local, los profesores y las organizaciones de maestros? ¿Qué perspectivas teóricas y enfoques metodológicos deberían guiar la investigación adicional en esta área?

Como sugiere el título de este capítulo, las vidas profesionales o carreras, incluyendo las de los profesores, se han estudiado desde más de media docena de perspectivas. O, por usar una metáfora distinta, hay varias escuelas de pensamiento e investigación diferentes que estudian la carrera del maestro, y cada una tiene premisas teóricas y metodológicas (o epistemológicas) distintas. Un primer grupo de escuelas estudia los relatos de vidas particulares o la dimensión o segmento profesional de estas vidas, capturándolas en:

- a) relatos autobiográficos sobre la enseñanza, o
- b) biografías profesionales, historias de la vida de una persona, o historias de la evolución de un caso social escritas por terceros, algunas en colaboración con profesores.

Como veremos, los primeros tienden a ceñirse estrechamente a la historia del desarrollo de la carrera tal y como la vivió su autor. Las interpretaciones que efectivamente pueden aportar generalmente son las personales, derivadas (o por lo menos presentadas como si derivasen) directamente de su experiencia. En otras palabras, estos relatos tienden a no ser teóricos y a ser fenomenológicos, feministas y hermenéuticos en su orientación. Por el contrario, las biografías o historias de vida de una persona tienden a incluir una interpretación más explícita extraída de las tradiciones, conceptos y formatos de las biografías literarias, la historia, el psicoanálisis o la teoría psicosocial, la antropología o la sociología. Sin embargo, siguen siendo fundamentalmente historias de vida de profesores individuales, con toda la fuerza y todas las limitaciones de los casos particulares.

El segundo grupo importante de escuelas de investigación examina un número mucho mayor de carreras de profesores desde diversas tradiciones teóricas y metodológicas sin el objeto de aportar explicaciones de trayectorias individuales o vidas profesionales, sino con la intención de ofrecer tanto descripciones de las pautas seguidas en su trayec-

toria profesional por los maestros estudiados como descripciones de la dinámica que subyace o explica estas pautas. En este grupo están incluidos los estudios de carreras de maestros elaborados desde la sociología, la antropología, la psicología social, la teoría de la carrera, la teoría del curso de la vida y enfoques contextuales y del desarrollo. A pesar de que pueden utilizar casos o historias de trayectorias particulares de profesores como datos para ilustrar los puntos clave, estos estudios son concebidos y presentados principalmente en un estilo proposicional y no narrativo. O, en términos de Bruner (1986), este segundo grupo es fundamentalmente «paradigmático», pues pretende identificar las regularidades dentro de las muchas trayectorias individuales y generalizar sobre ellas; el primer grupo, en cambio, es sobre todo —aunque no exclusivamente— narrativo, dirigido a encontrar el significado de la experiencia individual en lugar de generalizar sobre él.

En las dos secciones siguientes, revisamos la literatura narrativa y paradigmática escrita sobre el tema de la carrera de los profesores, ubicando estos estudios dentro de las más amplias tradiciones teóricas y epistemológicas que aportan sus conceptos clave y sus metodologías. Después, en un apartado de conclusiones, volvemos a la cuestión de cómo deberían influir estos estudios en las políticas gubernamentales o en la actividad profesional.

Estudios narrativos de la carrera del maestro

La emergencia de los relatos biográficos y autobiográficos sobre la enseñanza —o «relatos de maestros»— aparece como un reflejo del trabajo en la narrativa y las historias de vida elaborado a través de las disciplinas académicas. Así, los «relatos de maestros» pueden ser comprendidos, evaluados e, incluso, apreciados en los términos propios de otros campos de estudio que, al mismo tiempo, tienen ya una compleja historia detrás y ofrecen actualmente vivos debates sobre sus métodos y funciones. Una visión completa de estos campos de estudio iría más allá del alcance de este capítulo. Nos centramos fundamentalmente en las ciencias sociales y del comportamiento como telón de fondo de los estudios concretos elaborados por profesores o acerca de ellos. Seguidamente ofrecemos un repaso de los temas y problemas clave aparecidos en los trabajos más recientes basados en «relatos de maestros»; y concluimos, después, la primera mitad del capítulo considerando las ventajas y los límites del enfoque centrado en las narraciones particulares de las carreras de los maestros.

*Las razones de la investigación narrativa
y la búsqueda de significado en la carrera*

Cuando Jerome Bruner utilizaba como título de un ensayo reciente la expresión «La construcción narrativa de la realidad» estaba constatando el creciente reconocimiento en muchos campos de la importancia de los relatos en el desarrollo humano y la vida social. Desde principios de los años ochenta la narrativa ha sido objeto de una considerable teorización en viejos y nuevos campos de estudio (véase Mitchell, 1981, para una selección con numerosas citas de visiones de la narrativa desde la literatura, la historia, y la filosofía). El feminismo, por ejemplo, ha sido uno de los factores importantes que ha influido en la revitalización del interés educativo por la narrativa, especialmente con relación a las prácticas de reforma del aula, el valor del «cariño» y el «diálogo» como factores de un acercamiento más estrecho al aprendizaje, y la necesidad de reivindicar las «voces» de aquellos integrantes del sistema cuyos intereses han sido tergiversados o ignorados (por ejemplo, Witherell y Noddings, 1991).

Los argumentos a favor de la narrativa en la educación son ambiciosos y reflejan:

- a) el deseo de la reforma de la enseñanza y de las normas éticas que la guían;
- b) ideas sobre una epistemología basada en el género y las vidas y carreras de estudiantes y maestros; y
- c) propuestas de cambio en las formas de estudiar la propia educación, tanto por parte de los profesores universitarios que la utilizan como objeto de estudio, como por parte de los propios maestros que poseen las ventajas de la práctica y la experiencia.

En consecuencia, la narrativa se ha convertido en una amplia categoría de trabajo que emplea alguna forma de «contar relatos» para uno u otro de estos propósitos.

Desde luego, no sólo las experiencias educativas de profesores y estudiantes pueden comprenderse mejor con la narrativa. Todos vivimos, se nos dice a menudo hoy en día, «vidas narradas» donde el relato guía la experiencia y al mismo tiempo la describe o la explica (Freeman, 1993; McAdams, 1985; Rosenwald y Ochberg, 1992; Sarbin, 1986). Como proponen (principalmente) los psicólogos, la narrativa es una forma de conocimiento que sustituye a un «autoconcepto» organizado y ordenado en el tiempo. Cuando forman parte de la «trama» de nuestras vidas, las experiencias educativas, profesionales o de otro tipo cobran significado. Las trayectorias profesionales y la vida son unificadas por el «impulso» narrativo en la medida en que su carácter episódico y contingente está subordinado al sentido que se les puede dar por sus

relaciones y su significado a largo plazo. Donald Polkinghorne (1991), uno de los principales defensores de la narrativa, resume sus ventajas:

La existencia humana es temporal. No llegamos a la autocomprensión al intentar saber la clase de cosa que somos. En lugar de ello, llegamos a conocernos al distinguir una trama que unifica las acciones y los hechos de nuestro pasado con las acciones y los hechos futuros que anticipamos. Relacionar los hechos separados que ocurren en el tiempo implica la operación cognitiva de la estructuración narrativa. La estructuración narrativa da sentido a los hechos al identificarlos como partes que contribuyen a la creación de un drama y su argumento. El autoconcepto es un concepto narrado, y nuestra identidad es el drama que estamos desarrollando (pág. 149).

En el relato personal de un profesor, o en el relato escrito por una tercera persona sobre la vida de un profesor, la narrativa representa el esfuerzo para dar forma y significado a la carrera, y ofrece la oportunidad de hacer una interpretación y una aplicación dentro de los límites de los enfoques basados en casos concretos. La cuestión radica en el significado para el individuo cuya carrera está exponiéndose y para otros que realizan el mismo trabajo o uno similar.

En *Acts of Meaning* (1990) Bruner ha trazado el origen del reciente interés de los estudiosos por la narrativa. Según Bruner, la revolución cognitiva —con su beneficioso enfoque en el papel formativo del lenguaje— ha reconocido finalmente el papel del pensamiento en la cultura, su tendencia a la interpretación y le ha dado un lugar a la creación de significados.

Nuestra capacidad de dejar prestada la experiencia a la narrativa no es sólo un juego de niños, sino un instrumento para crear significados que domina gran parte de la vida dentro de la cultura [...] Formar parte de una cultura viable es estar atado a un conjunto de relatos conectados entre sí, y conectados a pesar de que los relatos pueden no representar un consenso.

La contribución de Bruner, ahora bien conocida, a estas formas de concebir el pensamiento (y el comportamiento que lo refleja) consiste en una distinción entre dos formas de funcionamiento cognitivo y los tipos de cuestiones que de ellas se derivan. Ha propuesto que las ciencias sociales y del comportamiento han favorecido los acercamientos «paradigmáticos» (o que buscan reglas) por encima de los narrativos; estos últimos se proponen revelar los significados de la experiencia en lugar de encontrar las reglas para generalizar sobre ella (Bruner, 1985, 1986). «Cada una de ellas proporciona formas de organizar la representación en la memoria y de filtrar el mundo perceptivo» (Bruner, 1985, pág. 97). Pero la diferencia tiene sus consecuencias, y no sólo para los hábitos cognitivos personales. Define a los mundos de la cien-

cia y la erudición, incluyendo las decisiones que tomamos al pensar en las vidas y carreras de los maestros.

El [modo] paradigmático intenta conseguir el ideal de un sistema de descripción y explicación formal y matemático. Utiliza la categorización o la conceptualización y las operaciones mediante las cuales las categorías pueden establecerse, atraparse, idealizarse y relacionarse entre sí para formar un sistema [...] Se interesa por las causas generales y su establecimiento, y utiliza procedimientos para asegurar referencias verificables y para probar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por los requisitos de coherencia y no contradicción (Bruner, 1986, pág. 13).

Para estar seguro, Bruner admite que la aplicación «imaginativa» del modo paradigmático puede llevar a sugestivas teorizaciones, firmes razonamientos y valiosos descubrimientos empíricos guiados por hipótesis correctamente razonadas. Por el contrario, el modo narrativo, como iniciativa interpretativa, está diseñado para aportar a los propios individuos una comprensión del significado de su experiencia. «Opera en la intención y la acción humanas o parecidas a la humana y en las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso.» Se comunica mediante formas temporales: relatos creíbles, dramas, y relatos históricos o con una verosimilitud que no puede ser verificable más que por la eficacia con que pueden representar la experiencia humana. Mucho menos se sabe, se queja Bruner, acerca de cómo opera realmente la comprensión narrativa del mundo, de ahí sus considerables esfuerzos de dirigir la atención de la comunidad profesional de psicólogos —y los campos aplicados que emplean conceptos de la psicología— hacia su función. El interés actual por los «relatos de maestros» implica que éstos también son lugares desde los que indagar en la narrativa, incluso cuando utilizan las narraciones de carreras y vidas individuales para transmitir ideas particulares sobre la profesión y todo lo que la rodea.

La distinción entre la indagación paradigmática y la narrativa no tiene valor para comprender la inclinación por las representaciones actuales de vidas y carreras de maestros. Al organizar las diferencias en la tabla siguiente hemos presentado esta dicotomía a la manera sugerida por Bruner. Bruner no cree que el progreso en la investigación científica y humanística aporte una concepción integrada del saber y, en consecuencia, del comportamiento humano. Pero, «tal y como ocurre con el estereoscopio, la profundidad es más fácil de conseguir mirando desde dos puntos de vista al mismo tiempo» (pág. 10).

Para Bruner, ningún modo es reducible al otro y, más radicalmente, los productos de uno de los modos no pueden verificarse con las operaciones del otro. En las indagaciones sobre las vidas y carreras de los maestros (o de cualquier otra persona), la narrativa no es un mero complemento de la ciencia (como podrían sugerir las ocasionales referencias literarias que se incluyen en los estudios científicos) sino una

Tabla 1. Modos de pensamiento y comprensión de la ciencia y la erudición

	Paradigmático (lógico/científico)	Narrativo (literario/histórico)
1. Metas, ideales de investigación	Sistema formal y matemático de descripción y explicación de la causalidad; conocimiento de las verdades universales; certeza, predictibilidad	Representaciones expresivas de la intención, la acción y el pensamiento humanos y de las relaciones entre los hechos y la creación humana de significados; verosimilitud o parecido a la realidad, representatividad
2. Forma	Categorías y sistemas; argumentación abstracta; atemporal	Narraciones y relatos; particular, concreto; temporal
3. Lenguaje	Coherente y no contradictorio; neutral; minimiza la voz del que indaga	Múltiples significados en distintos niveles; figurativo; reconoce, y a veces maximiza, la voz de quien indaga
4. Verificación	Apelando a los procedimientos; refleja métodos establecidos	Apelando a la eficacia representativa; transmite significados

Basado en Bruner (1985; 1986).

forma de indagación independiente con su propio estatus cognitivo y la capacidad de descubrimiento y comprensión.

La retórica científica de Bruner es necesaria para el avance de su causa en la comunidad académica. Pero paradójicamente, su acercamiento es en realidad una justificación para emplear un vocabulario propio de la narrativa en las representaciones de las creaciones que el pensamiento hace a lo largo de la vida, en la enseñanza y en otras carreras. Junto a Bruner, Polkinghorne se pregunta por la expansión del «repertorio cognitivo humano para razonar y dar sentido al encuentro con uno mismo, con los otros y con el reino material» (pág. 9). Espera una aplicación más autoconsciente de los principios narrativos que reflejan las tradiciones de la ciencia y la erudición. Pero sabe que la propia llamada de la narrativa radica en su escepticismo hacia la ciencia y la búsqueda de reglas y predicción. Así, en el tipo de indagación que propone en nombre de las disciplinas complementarias «lo que se busca son datos que revelen la singularidad del caso individual o del sistema delimitado y que proporcionen una comprensión de su idiosincrasia y su particular complejidad» (pág. 15).

La erudición tiene razones convincentes para prestar atención a la narración de la experiencia humana. Pero hay también razones institucionales o incluso razones que podrían llamarse políticas. Clandinin y Connelly (1991) consideran la narrativa como la extensión inevitable de la fuerte dimensión personal de la enseñanza y el aprendizaje, o las cualidades necesarias para reformar el sistema.

Relatar o relatar de nuevo deliberadamente la propia vida (o... el relato de un grupo o una cultura) es un método fundamental de crecimiento personal y social: es una cualidad esencial de la educación. La llamada investigación narrativa se suma a este proceso de crecimiento. El método narrativo consiste en describir y reescribir la estructura narrativa de la experiencia educativa. El estudio narrativo de un investigador sobre un hecho educativo puede constituir una redefinición de ese hecho, y en este sentido está en un *continuum* con los procesos de redefinición reflexiva que tienen lugar en cada una de nuestras vidas educativas (pág. 259).

Inspirándose en John Dewey, especialmente en su visión de la educación como experiencia y la unión de la práctica y la teoría (o reflexión sobre la experiencia), Clandinin y Connelly han justificado y han aportado una idea general sobre la utilidad de la narrativa. Quizá sea más riguroso decir que como la narrativa se incorpora a nuestra experiencia del mundo o incluso la constituye, no necesita una justificación teórica o metodológica aparte. Es más, centrarse en el profesor individual significa pensar en narraciones. Y, haciéndose eco de la situación esencial de indagación en las trayectorias profesionales y la vida, afirman: «El lenguaje primario de lo personal precisa ser simultáneamente individual, social, cultural e histórico respecto a la propia persona, como ocurre en una biografía» (pág. 262). La narrativa y el campo de estudio asociado a ella han de verse como un «conocimiento personal y práctico» que revela las operaciones de la práctica escolar y social y revela, para los estudiantes y los maestros, las adaptaciones y resistencias a estas prácticas y las normas que las han preservado. En consecuencia, «los relatos sobre la vida son el contexto adecuado para dar significado a las situaciones de la escuela».

La expresión clave es «dar significado», un criterio que es ahora esencial para indagar en el problema de la trayectoria profesional que puede comprenderse especialmente bien a través de la narrativa. La literatura sobre las trayectorias profesionales ha crecido rápidamente desde 1970, reflejando fundamentalmente:

- a) el valor independiente y las posibilidades de relación de los métodos psicológico (Hackett y Lent, 1992) y sociológico (Abbott, 1993); y más recientemente,

- b) las formas que podrían tomar los relatos sobre el trabajo y las carreras a lo largo de la vida, especialmente los estudios interpretativos y hermenéuticos (Young y Borgen, 1990).

El enfoque psicológico tiene dos ramas importantes. Una se centra en el período y la dinámica de la elección de la carrera y la iniciación en la profesión. La otra examina el desarrollo posterior de la carrera. La primera rama se asocia con el trabajo de John Holland (1985) y con el proceso de «encajar» —fundamentalmente en la segunda y la tercera décadas de la vida— la personalidad y las características cognitivas con trabajos y carreras particulares. La visión participativa, asociada con el trabajo de Donald Super (1980), adapta la psicología del ciclo vital y sus propuestas para los estadios diferenciados del desarrollo adulto, como en los trabajos de Erik Erikson y Daniel Levinson, al desarrollo de una carrera profesional a lo largo del curso entero de la vida. El primer enfoque destaca en el comportamiento mensurable, la evaluación psicométrica y la autoevaluación, y los procesos de toma de decisiones; el segundo se dedica a la vida interior (aunque pueda resultar difícil de observar o medir) y a las revisiones en los distintos estadios de la vida de los roles y de las actitudes en el trabajo. El primero está fundamentalmente enfocado, aunque no exclusivamente, en un punto concreto y crítico de la vida del individuo ubicado entre el final de la adolescencia y el principio de la vida adulta. El segundo (con la misma salvedad) está centrado en el desarrollo o destinado a identificar los cambios o «transiciones del curso de la vida».

Las perspectivas sociológicas sobre el trabajo y las carreras profesionales también pueden presentarse desde por lo menos dos corrientes de investigación. En una de ellas el enfoque se centra en las condiciones socioeconómicas, mientras que la otra corriente se centra en el individuo que forma parte de la organización o de la institución (por ejemplo, Schein, 1971). Descrito de forma muy diversa, esto es, como interaccionista, situacional o constructivista, este último método es, también, psicológico pues atiende a las relaciones humanas (o cara a cara) y al yo «construido» socialmente, por no mencionar temas como el desarrollo de la identidad en la infancia y la adolescencia. Así, la estructura del carácter individual interactúa con la cultura de una organización para producir pautas para el trabajo y la carrera en la interrelación entre los aspectos estructurales de la organización y la conciencia que el individuo tiene de su carrera profesional. El logro y la satisfacción (y el fracaso y la alienación) son fenómenos sociales.

Las llamadas a favor de la integración de los distintos enfoques han sido inevitables y muy numerosas, de hecho han sido reivindicaciones de una teoría «unificada» de las carreras o a reafirmaciones de la «convergencia» entre enfoques de investigación aparentemente irreconciliables (Osipow, 1990; Van Maanen y Schein, 1977). Pero ni en la ense-

ñanza ni en otros campos de estudio se ha llegado a un consenso ampliamente apoyado, y este hecho refleja las peculiaridades del trabajo y las trayectorias profesionales, y de su faceta de cambio en la era de las organizaciones complejas, la volatilidad económica, las innovaciones tecnológicas y otras fuerzas. La dialéctica en la investigación se da entre la psicología y la sociología y entre los estudios «macro» y «micro» (profesiones contra trayectorias individuales), teniendo en consideración todo aquello que los últimos precisan por lo que respecta al «conocimiento local» (Geertz, 1983). Así, según Lotte Bailyn (1989):

Las carreras deben verse en el contexto de la situación inmediata de trabajo dentro de la cual se desarrollan. Teorizar sobre las carreras en general sin entender los requisitos ocupacionales, organizativos o las tareas necesarias que conlleva el trabajo [...] no tiene sentido. Es más, hay que observar las carreras de forma dinámica, pues las necesidades y las orientaciones cambian a lo largo de la vida de una persona como respuesta a las cambiantes circunstancias personales y familiares. Y tales cambios implicarán una discontinuidad a lo largo del curso de la carrera [...]. Y lo más importante, el significado interno y subjetivo de la carrera debe yuxtaponerse a sus características externas más objetivas. Así, los significados personales, aunque están afectados por las categorías sociales a las que uno pertenece, no pueden inferirse solamente de esas categorías (pág. 489).

Podemos referirnos ahora, especialmente para los enfoques biográficos y sobre las historias de vida (como más adelante aparece), a una *tercera corriente* en los estudios de trayectorias profesionales. Esta corriente propone que la cuestión clave para la investigación no radica en qué disciplina (esto es, la psicología o la sociología) debería dominar el trabajo, o qué configuración de disciplinas lo integraría o unificaría, sino desde qué perspectiva de investigación «filosófica» o mejor «epistemológica» se debería proceder y en qué formas deberían estar representadas las carreras. Así, los estudios habituales son criticados por reflejar tanto las categorías epistemológicas e ideas de la sociedad como las de los estudiosos (Collin y Young, 1986). De acuerdo con los desarrollos generales de la erudición posmoderna o postestructuralista (por ejemplo, los varios «giros» que ahora circulan: «interpretativo», «lingüístico», «narrativo»), se afirma que el remedio es el enfoque «hermenéutico» basado en representar la vida laboral del (de los) sujeto(s) en un encuentro interpretativo con el investigador cuyo mundo forma parte de la investigación (Bujold, 1990). La narrativa proporciona precisamente estas oportunidades. La atención se centra en el significado interno de la carrera, desde el punto de vista propio del individuo, o como si estuviera mediado por otro estudioso. La autobiografía y otros géneros narrativos personales, la biografía, la historia de vida, o incluso la historia de una carrera son, por razones simples, las formas ade-

cuadas para aquellos que consideran necesario corregir los métodos convencionales de las disciplinas de estudio.

Lecciones de la historia de vida

La biografía es el término más antiguo para describir el estudio de una vida. Pero no es el término adecuado para dar cuenta de la gran variedad de formas e intenciones propias de la ciencia y la erudición del siglo pasado. Así, la «historia de vida» es una categoría general útil para varios tipos solapados por una parte de indagación sistemática o reflexiva y autoconsciente y por otra de géneros narrativos y de investigación: biografías, estudios sobre el ciclo de la vida, historias etnográficas de vida, narraciones personales, autobiografías, estudios de casos sociales, historias orales, y otros. De todas estas categorías actualmente encontramos relatos sobre la enseñanza y las vidas de los maestros.

Lo que presentamos a continuación es una muestra de diversas posiciones y proyectos; sólo sugiere motivos, temas y métodos clave para este estudio a través de distintas disciplinas. Nuestra intención es destacar algunos de los intereses que han llevado al estudio de la enseñanza desde el punto de vista de la historia de vida o a los cuales se apela implícita o explícitamente para dar autoridad (sobre todo recientemente en las narraciones personales), y sugerir la durabilidad y utilidad de la forma a la vez que indicamos algunos de los problemas a menudo ignorados por los profesionales de la educación.

En el contexto norteamericano, el trabajo pionero en la investigación basada en la historia de vida se ha dado simultáneamente en campos de estudio separados. En psicología, el influyente estudio de Pressey, Janney y Kuhlén (*Life: A Psychological Survey*, 1939) es un punto de referencia importante. A éste debe sumarse la tradición del «estudio de vidas» de la Universidad de Harvard, que empezó a mediados de la década de 1930 (H. Murray, R. White, E. Erikson, D. Levinson). El enfoque estructurado en etapas —especialmente en el trabajo de las dos últimas figuras citadas— que surgió de esta tradición ha tenido una influencia inusual. El *Committee on Human Development* de la Universidad de Chicago de finales de los años cuarenta y la década de los cincuenta (Becker, Neugarten, Strauss y Havighurst, y otros) contribuyó al filón de la psicología social y el estudio de las profesiones. En su *Life History and Psychobiography* (1982), William McK. Runyan ofreció admirables criterios para aplicaciones biográficas de la teoría de la personalidad, como hicieron los editores de un número especial del *Journal of Personality* (McAdams y Ochberg, 1988) dedicado al estudio de la «Psicobiografía y narraciones de la vida». «Vidas relatadas» es el nombre que George Rosenwald y Richard Ochberg (1992) dan a la forma de narrar que proporciona «autocomprensión». Proponen una «teoría crí-

tica» de la narrativa basada en la psicología: «Los relatos de vidas juegan un papel importante en la formación de la identidad... [y] estos relatos —y las vidas a las que hacen referencia— pueden ser liberados por una comprensión y un compromiso críticos» (pág. 265).

Cuando están orientadas clínicamente, las narraciones de la historia de vida son fuente de iluminación y acción. Pero los datos que aportan interpretaciones variadas y los límites de los casos concretos son problemas que rodean a este tipo de trabajos. Aun así, al hablar en nombre de colegas que trabajaban en contra de sus principios, Levinson pedía que la biografía fuera recuperada del «limbo» al cual su campo de estudio la había relegado. Por esta razón, aporta un útil conjunto de razones variadas para incluir la biografía en la educación:

El método biográfico supone un esfuerzo por reconstruir el curso de la vida [...] utilizando varias [...] fuentes, de forma muy parecida a la del biógrafo que escribe la historia de una vida en formato de libro. Al igual que los métodos cruzado y longitudinal, no se trata de un sistema único sino de un enfoque amplio, con muchas variaciones, técnicas y objetivos en el diseño de la investigación. El método biográfico tiene también limitaciones inherentes [...] No es el método ideal para todos los propósitos ni para la exclusión de otros métodos [...] [Pero] el método biográfico es el único que nos permite obtener una imagen compleja de la estructura de la vida en un momento dado y delinear la evolución de la estructura de la vida a lo largo de unos años. Es muy apropiado para darle un sentido más concreto al curso de la vida individual, para generar nuevos conceptos, y, con el tiempo, para desarrollar nuevas variables, medidas e hipótesis que encuentran sus raíces en la teoría y que son relevantes para la vida tal y como realmente se desarrolla (Levinson, 1986, pág. 12).

Para Levinson, la «estructura de la vida» es la pauta subyacente en la vida de una persona en un momento concreto. La única forma de entenderla consiste en «crear una nueva perspectiva que combine el desarrollo y la socialización» (pág. 13). Levinson contempla su propio trabajo como novedoso y al mismo tiempo antiguo, por lo menos en el sentido de que comparte con Murray y White métodos para estudiar el individuo, y la creencia de que la investigación académica es «fundamentalmente una exploración y sólo secundariamente una forma de probar y generar hipótesis o de encontrar respuestas definitivas» (Levinson, 1981, pág. 56). Levinson y Erikson favorecen las etapas predecibles de las vidas y las carreras profesionales. Como dijo Erikson (1978), con relación a las aspiraciones científicas que su famoso gráfico de las ocho etapas de la vida implicaba, «una buena historia no precisa un gráfico para existir [...] y un gráfico [...] puede utilizar una buena historia» (pág. 30).

En sociología, disponemos ante todo del trabajo de Thomas y Znaniecki en *The Polish Peasant in Europe and America* (1918), seguido de

gran cantidad de trabajos sobre la socialización, los cambios en los roles sociales, la estratificación social, los impactos recíprocos de las instituciones y los individuos, y el papel y el impacto del individuo sobre el cambio social y viceversa (Kardiner, 1939; Kluckhohn, 1945). Los estudios dedicados explícitamente al «curso de la vida» (Cain, 1967) y al «transcurso de la vida» (Mandelbaum, 1973), llevaron al análisis más psicosociológico de las carreras profesionales (Hughes, 1951, 1958). Las trayectorias profesionales pasaron a analizarse como una serie de estatus y como significados personales, y nos acercan más al trabajo sobre las carreras de los maestros, cuyos primeros marcos de referencia fueron aportados por Becker y Strauss en 1956 —dos sociólogos de la escuela de Chicago— y fueron luego aplicados por Becker para el estudio del profesor de escuela en Chicago (1970) y para el estudio crítico de la biografía:

[La] historia de vida, si está bien hecha, nos dará detalles de aquel proceso sobre cuyo carácter de lo contrario sólo podríamos especular, el proceso al que en último término se han de referir nuestros datos si deben tener una importancia teórica y no sólo operativa y predictiva [...] Así, al *dar una base realista a las imágenes que tenemos de un proceso subyacente* la historia de vida cumple con los propósitos de comprobar las suposiciones, iluminar la organización y reorientar los campos de estudio estancados (1986; pág. xiv; la cursiva es nuestra).

Para aquellos que últimamente se estaban dedicando a las exposiciones narrativas de la carrera de maestro, su tema de estudio efectivamente se encontraba estancado, o por lo menos atascado entre los métodos de aquellas personas (que los profesores consideraban) demasiado alejadas de la actividad para presentarla fielmente. Así, Becker señala, también, cómo la historia de una vida nos ayuda a comprender el lado subjetivo de un proceso institucional y las pautas de relaciones sociales que definen las vidas individuales.

El historiador de vidas que se inclina por la sociología es un constructor de caminos. Cada pieza de su investigación atraviesa fronteras para introducirse en un nuevo terreno que no explora a fondo, áreas importantes para su preocupación principal en las que más que investigar lo que hace es suponer. La historia de vida —aunque no es el único tipo de información que puede hacerlo— proporciona una base sobre la cual tales suposiciones pueden hacerse de forma realista, un intento de aproximación hacia la dirección donde se encuentra la verdad (1986, págs. xii-xiii).

Incluso el estudio exitoso de un individuo no proporciona hallazgos definitivos sobre el campo de estudio desde el cual se emprende, pero puede aportar trabajos formulados con categorías significativas para el tipo de persona o personas que se está estudiando en lugar de proporcionar investigaciones formuladas con categorías promovidas por los

investigadores. A esta última utilidad de la historia de vida a menudo se la llama función «interpretativa» o atención a la experiencia interior o subjetiva de los individuos cuando actúan en el mundo social, especialmente en los roles sociales y la conducta basada en normas u opuesta a ellas. El teórico de la sociología Norman Denzin apoya esta función de la historia de vida. En *Interpretive Biography* (1988), Denzin presenta un breve pero útil relato del cambio de dirección que él mismo está buscando para avanzar en los modos en que los sociólogos (y otros científicos sociales y de la conducta) utilizan los métodos de la historia de vida. Para Denzin, la «utilidad y el valor del método biográfico radica en la habilidad de quien lo utiliza para capturar, probar y presentar una experiencia comprensible y problemática». La experiencia problemática es ambigua y refleja las complejidades de la vida. «Es necesario», afirma Denzin, «situarse lo más cerca posible de la experiencia real» (pág. 69).

Los ensayos aparecidos en un número especial de la revista *Sociology* (British Sociological Association, 1993) tratan también el tema de las distintas contribuciones aportadas por la historia de vida elaborada desde la sociología. Los editores señalan que la biografía de su campo de estudio es una respuesta a aquello que las diversas disciplinas han desarrollado acerca de la interpretación y los usos de los textos, el significado de la referencialidad en los relatos sobre la experiencia y la vida, la construcción social del tiempo y la memoria, y la incomodidad por dar un significado sometido a una dicotomía demasiado acusada entre cada vida y la estructura social. Señalan que en su disciplina hay un interés fresco por «socializar de nuevo al individuo, dirigiendo un recorrido entre el sobredeterminismo de algunas variedades de teoría de la socialización, y el extremo opuesto de ver a los sujetos como individuos totalmente únicos que son el producto de procesos psicológicos internos» (British Sociological Association, 1993, pág. 2). Y también los sociólogos, como los antropólogos descritos más abajo, se preocupan por el papel del biógrafo, siendo cualquier buena historia sociológica de la vida una parte de la autobiografía del sociólogo con todo lo que sugiere sobre la autoridad y los usos de este tipo de trabajo.

Finalmente, el campo de la historia de vida se ha basado en gran parte en la que posiblemente sea su disciplina «madre», la antropología. Disponíamos de las primeras mezclas de biografía y autobiografía presumiblemente «científicas» desde el año 1900 con la historia de vida de Gerónimo (Barret, 1906), la pionera biografía de Radin (1920) sobre un jefe Winnebago, *Crashing Thunder*, la obra de Dyk (1938) que incluye *Son of Old Man Hat*, y la obra de Simmons (1942) titulada *Sun Chief*, una supuesta biografía que incluye también diarios y retrospectivas. Otros trabajos clásicos (por ejemplo, Crapanzano, 1977; Sapir, 1934) se ocupan de algunas dimensiones importantes —pero de ninguna mane-

ra de todas— del ámbito personal, cultural o lingüístico del desarrollo humano y la interacción social en la que se basa gran parte de la investigación educativa posterior. En el campo de la historia de vida, la dedicación, por ejemplo, de Geertz (1973, 1983) a una «descripción densa» y un «conocimiento local» ha mantenido a los investigadores más cerca de los ambientes y las perspectivas donde se encuentran sus informadores —pero quizá no lo suficientemente cerca, como veremos en el análisis de las narrativas, donde muchos maestros han asumido la tarea de producir sus propias biografías (por ejemplo, Bell, 1995; Thomas, 1995).

También los antropólogos han sido francos con el problema de la historia de vida cuando, por ejemplo, John Van Maanen (1988) habla de un «cuento contado conjuntamente». Esto es, las voces del sujeto y del biógrafo están mezcladas, o por lo menos se realiza un gran esfuerzo para dar prioridad a la voz narrativa del sujeto etnográfico al mismo tiempo que surge una interpretación de la voz del etnógrafo. Los etnógrafos, anticipando en ocasiones las reivindicaciones de los psicólogos y los sociólogos y en otras ocasiones haciéndose eco de ellas, han encontrado en la biografía la lucha específica propia de sus disciplinas para llegar a una comprensión intersubjetiva. De acuerdo con Lawrence Watson y Maria-Barbara Watson-Franke (1985), se trata de la carga hermenéutica compartida por muchas de las ciencias humanas, y del problema ignorado por gran parte de los antropólogos:

¿Cómo es posible que veamos la historia de vida como un producto subjetivo único insertado en lo que para nosotros es un contexto cultural ajeno, mientras nuestro pensamiento parece forzarnos inevitablemente a imponer en la historia de vida el tipo de organización mediante el cual con naturalidad o espontáneamente, aunque a veces artificialmente, damos sentido a la experiencia? (pág. 185).

Así, el mejor método biográfico es aquel basado en la experiencia subjetiva del sujeto, el cual permite el esfuerzo interpretativo del biógrafo sólo como parte de la búsqueda de la fenomenología de la conciencia en la que se incluyen la ideología, la política, las relaciones domésticas y otros aspectos de una cultura lejana o incluso ajena.

Al referirse a la marcada especificidad de la historia de una vida elaborada desde la antropología, Vincent Crapanzano identifica en su influyente obra *Tuhami: Portrait of a Moroccan* (1980) las barreras que limitan la comprensión: «el cuento [de Tuhami] lleva consigo implícitamente, si no explícitamente, los valores marroquíes, vectores interpersonales, pautas de asociación, presupuestos ontológicos, orientaciones espacio-temporales, y horizontes etimológicos insertados en su idioma» (pág. 7). El impacto de la antropología y la etnografía sobre las historias de vida en otros dominios se hace evidente si a «marroquí»

(o a algo muy alejado de nuestra propia experiencia) lo sustituimos por categorías como «afroamericano», «educativo», «de la región central de Estados Unidos», o cualquier otra categoría identificada como «cultural» con el objeto de tratarla como distintiva o diferente sin necesidad de que sea lejana. La lucha del etnógrafo con el «otro» como un encuentro con un «idioma» distintivo, más quizá que la biografía o las historias de vida en la literatura, la historia o la psicología, ha llevado a definir el proyecto de estudiar vidas y trayectorias profesionales como si fueran iniciativas muy personales y relativistas.

Pero mientras las historias de vida se centran en la experiencia individual, su importancia no debería subestimarse, especialmente porque ésta puede revelarse en la antropología y en su enfoque cultural:

No estudiamos las historias de vida únicamente para comprender la idiosincrasia de la experiencia individual; podemos ver que las historias de vida nos aportan documentación precisa sobre cómo los individuos, en el proceso de cambiar ellos mismos sus vidas, alteran también el ambiente que rodea a los demás y actúan, pues, como importantes agentes del cambio social (Watson y Watson-Franke, 1985, pág. 204).

Y desafiando a aquellos que consideran que la historia de vida sólo tiene valor en el microanálisis de la sociedad, podemos ver cómo la escuela (o cualquier otra institución educativa) está siempre presente en una vida particular:

El estudio de instituciones en realidad es la historia de muchas vidas particulares que se cruzan repetidamente en una actividad construida socialmente. Esta actividad tiene diferentes significados particulares que son compartidos y al mismo tiempo infinitos. Por esta razón lo institucional, aunque aparentemente es abstracto, es la expresión de las historias de vida, a pesar de que el individuo, al relatar su vida no acostumbra a relacionar la «participación institucional» de cualquier aspecto, ya que para él la vida se experimenta en lo que los fenomenologistas llaman «tiempo interno», como continuidad en curso. Así, los aspectos de la experiencia social que tienen importancia se unen en redes muy ramificadas consiguiendo un único sistema interconectado (pág. 206).

Los antropólogos, como otros estudiosos, se enfrentan al desafío de situar la subjetividad en el lugar de la totalidad, o el reconocimiento de cuándo, dónde, por qué y cómo las actividades que un individuo realiza en el mundo (como por ejemplo enseñar) guían la creación y la reconstrucción de una historia de vida.

En los relatos de maestros descritos más abajo encontramos elementos de las tres tradiciones de estudio. Nos hemos saltado otras disciplinas importantes, hecho que muestra la complejidad del tema. Las más evidentes son la biología (con factores como la maduración o el organismo), la fisiología (especialmente los trabajos de gerontología), la

filosofía (particularmente la fenomenología, incluyendo la hermenéutica y el existencialismo), la economía, el feminismo, la literatura y la propia historia, disciplinas que aparecen solas o combinadas, como la historia de la literatura o la fenomenología social. Y aún hay más: un indicio del hecho que la profesión de maestro es un caleidoscopio de perspectivas que iluminan —o encauzan o distraen— nuestra comprensión. Y aquí, como han señalado especialmente los autores de biografías literarias e históricas, aparece implícito el peligro de que relatar una vida como la de un profesor supone describir cómo se vive cada día (Edel, 1984), y no cómo las disciplinas científicas la cortan a pedazos. Es más, gran parte de las disciplinas y sus formatos habituales de investigación se han fusionado hasta el punto de convertirse en lo que Geertz (1983) llama «géneros confusos». En conjunto, son útiles para arrojar luz sobre los individuos, sobre las situaciones de sus vidas, sobre el estado del mundo tal y como ellos lo entienden, en un momento particular o a lo largo de un período de tiempo (véase Watson y Watson-Franke, 1985). Para los más inclinados por la sociología (por ejemplo, Mandelbaum, 1973), iluminan la influencia que un lugar o un momento concreto ejerce sobre los individuos, los cuales, por su parte, han de lidiar con esas limitaciones u oportunidades. Estudiar las vidas de los maestros significa considerar las diferencias entre las formas de expresión disponibles para describir una forma de trayectoria profesional y su significado.

¿Relatos de maestros o historias de maestros?

Como revela el trabajo en la narrativa y la historia de vida, explicar el relato de un individuo difícilmente está exento de problemas. Por ejemplo, al recordar uno corre el riesgo de reinventarse a sí mismo, además de proyectar un futuro yo. Como muestran gran cantidad de estudios empíricos (por ejemplo, Cohler, 1982; Freeman, 1993), las personas son historiadores revisionistas de su propio pasado, un pasado que tienden a reconstruir con el objeto de ordenarlo y dar sentido a su presente y probable futuro. La narrativa es especialmente vulnerable a esta práctica, a pesar de que, de hecho, *existen* distintas interpretaciones posibles y verosímiles del pasado de una persona. Como afirma McEwan (1995), al hacer una llamada a la exploración de la multiplicidad de formas en que la enseñanza puede ser significativa y puede estudiarse, especialmente cuando nos trasladamos de la tan particular división de la actividad del maestro hacia una visión más sintética —para explicar cómo han evolucionado varias prácticas (pág. 176).

Al mismo tiempo, las historias de vida pueden servir como complementos para interpretaciones elaboradas dentro de la propia disciplina del autor. Por ejemplo, el célebre estudio de Thomas y Znaniecki (1918)

estaba basado en la propia teoría de los autores sobre el desarrollo de la personalidad. Y la famosa obra de Dollard (1935) *Criteria for the Life History*, el primer intento de tratar los aspectos metodológicos inherentes al estudio más científico de las vidas, fue el producto de un enfoque psicoanalítico, aunque dejaba sitio a otros aspectos sociales y culturales. En estos casos, encontramos la misma tensión entre las fuerzas sociales, históricas, biológicas o bien externas que moldean la vida y encontramos el interés opuesto que se centra en el curso único y autodirigido a lo largo de la vida. Como hemos sugerido, los sociólogos pondrán de relieve el primer enfoque y los psicólogos el segundo. Los estudios sobre la profesión del maestro reflejan estas dicotomías. De nuevo aquí la escuela de Chicago, a través de sus pioneros conceptuales (Mead, Blumer) y sus discípulos (Becker, Strauss, Havighurst, Neugarten), ha influido en enmarcar una perspectiva más integrada, ya sea interaccionismo social o interaccionismo simbólico. Ambas perspectivas destacan los ajustes situacionales y la autodefinición activa a lo largo de la vida. Nuestros maestros no son ni títeres ni agentes biónicos, aunque deben pasar por épocas de más complacencia (por ejemplo, los años iniciales), épocas para redefinir el propio trabajo (por ejemplo, habitualmente en la primera mitad de la carrera, especialmente después de tres a cinco años), y (en los últimos años) épocas para hacer pequeños ajustes o retirarse estratégicamente (Huberman, 1972, 1989b).

Como heurístico, Goodson (1995) hace una útil distinción entre «relatos de vida» e «historias de vida». Los primeros están más cerca de las autobiografías, los diarios, las historias orales, y otros escritos elaborados principalmente por el narrador. En cambio, las «historias de vida» se aproximarían a las biografías, incluyendo entrevistas más o menos enfocadas, y acompañadas por otros documentos (diarios, objetos personales, observaciones posibles, a veces entrevistas con terceras personas). Además de su interés por la fiabilidad, la segunda estrategia es un intento de englobar el contexto y las contingencias del escrito del narrador.

Al hacer un seguimiento de la literatura de la historia de vida sobre la enseñanza nos damos cuenta del cambio radical que ha tenido lugar en los últimos años, conducido en gran parte por feministas, críticos teóricos y los propios maestros. Quizás haya consistido en una cuestión de acercarse a áreas de investigación de más equilibrio que hasta ahora han sido poco útiles para estos grupos. También puede reflejar una fase más idiográfica o particularista de la investigación social. O, de hecho, puede tratarse de un nuevo paradigma. En cualquier caso, esta evolución invita a hacer un examen.

Una de las tendencias más claras ha sido la de una forma de historia de vida más «confesional», autobiográfica —lo que Goodson (1992, 1995) llamaría «estudio de una vida» (por ejemplo, McDonald, 1992; Middleton, 1993)—. Aquí uno de los objetivos ha sido restaurar la narración

en primera persona del singular: «arrancarla» de los transcriptores e intérpretes externos. Como Cochran-Smith y Lytle (1990) afirman, algo enfadados, los investigadores han tratado como información de poca importancia las «voces de los propios profesores, junto con los marcos interpretativos que utilizan para comprender sus prácticas en el aula» (pág. 5). Desde una perspectiva histórica, por lo menos, esto no ha sido exactamente lo que ha ocurrido, pero estas percepciones son auténticas entre muchos miembros del gremio de maestros y de los defensores del movimiento de los profesores-investigadores. Es especialmente fuerte la sensación de que la ignorancia del investigador sobre la vida en el aula, junto a la lealtad que profesan a sus disciplinas en lugar de a sus informantes, ha erosionado la credibilidad de las interpretaciones que elaboran sobre las narraciones ofrecidas por los profesores.

Experiencia, autoridad y poder

Incluso si devolvemos la narración personal —el relato de vida— a un lugar central, sigue planteándose una cuestión importante: ¿Son los relatos una forma cualitativamente distinta de presentar una vida, o bien una forma cualitativamente distinta de representarla —una forma distinta de conocer, como reivindican Bruner y otros autores? ¿Utilizamos una secuenciación temporal para representar recuerdos que sufren entonces el contagio de los medios verbales y escritos? ¿O están realmente esos recuerdos constituidos por una forma secuencial?

La premisa (Fuhrman y Wyer, 1988; Nelson y Gruendel, 1981) de que nos conocemos a nosotros mismos como una serie entrelazada de episodios es seductora. Asume que la temporalidad o la secuenciación de hechos es una especie de acto primario de la mente. Entonces construiríamos nuestra identidad como la expresión de una historia simple y abierta (véase Mandler, 1984; Polkinghorne, 1988, pág. 150). Esto convierte entonces a la narrativa en el vehículo elegido porque captura las formas en que el profesor, entre otros, elabora realmente el autocognocimiento y expresa significados personales. Este hecho también relega a la teoría incluso las comparaciones de casos entrecruzados, a un nivel de validez mucho más bajo. Sin embargo, existen estudios sobre desarrollo que presentan narraciones de niños como si fueran fragmentos transformados de las voces de sus padres, lo cual sugiere una mayor derivación social. Del mismo modo, el tiempo no es tratado en todas las lenguas como una serie de unidades cronológicas (véanse McCabe, 1991; Nelson, 1989). Esta cuestión está aún por resolver.

No obstante podemos exponer los convincentes argumentos a favor de la utilidad de la narración en las investigaciones sobre la vida profesional de los maestros. Es innegable que las prácticas y la vida institucional actuales a menudo se interpretan como historias entre profesos-

res (Macrorie, 1984; Rosen, 1991). En particular, los episodios críticos y significativos que han marcado las carreras de los profesores, y que frecuentemente proporcionan claves para la comprensión, son forzosamente interpretados en la forma narrativa. Como Josselsen y Lieblich (1993) señalan en su trabajo con profesores, estos relatos pueden capturar también las complejidades de la motivación y la acción, los acontecimientos fortuitos, y las cambiantes relaciones interpersonales y contextos en los que trabajan los maestros. Esto también ocurre, por supuesto, en los trabajos presentados en otras formas además de la narrativa. La cuestión crucial consiste, de hecho, en cómo se conduce e interpreta la narración, y si hay otros materiales en juego que apoyen una interpretación. Josselsen y Lieblich, por ejemplo, apoyan su investigación incluyendo el trabajo con profesores que tenían diarios y escribían autobiografías.

Las justificaciones para dar un lugar privilegiado a la narración biográfica de la enseñanza son múltiples. Una de ellas es que las narraciones conectan mejor con la práctica de la enseñanza y, en consecuencia, proporcionan una información más valiosa que la suministrada por la investigación convencional. Para algunos autores (por ejemplo, Feiman-Nemser y Floden, 1986) las descripciones que los maestros hacen de su trabajo son por naturaleza más cercanas a un relato «porque están llenas de los detalles de su propia experiencia» (pág. 513). McEwan (1995) subraya el valor de la narrativa en el estudio de la enseñanza porque «explora la multitud de caminos por los que se puede comprender la enseñanza», y suprime «la división atómica de actos de la enseñanza en elementos constitutivos» (pág. 176). Esto concuerda con la teoría feminista de que la racionalidad de la narrativa como forma de conocimiento sufre al hacer distinciones en lugar de conexiones. Epistemológicamente, este cambio también secunda una cuestión menor referida a la «objetividad» del narrador al evaluar la «veracidad» de los relatos narrativos (McEwan y Egan, 1995). El posmodernismo acepta la experiencia tal y como viene, *esperando* encontrar discontinuidades, contradicciones y configuraciones individuales únicas.

Una de las cuestiones centrales es, sin embargo, la reivindicación de que los profesores están más cerca de su propia experiencia, de los relatos de sus propias vidas, que los investigadores que registran y luego escriben sus historias de vida como si fueran apoderados. Mientras los antropólogos, por ejemplo, pasan largos períodos de tiempo sobre el terreno, absorbiendo la cultura y el lenguaje de los informantes, esto ocurre cada vez menos con los investigadores de la historia de vida especializados en la enseñanza. En esta literatura se hace hincapié de forma inconfundible, como señalan Goodson y Walker (1991) y Goodson (1992), en las explicaciones que los profesores hacen de sus propias experiencias y perspectivas en sus propias palabras. Estos relatos narra-

tivos son aceptados también como formas legítimas de investigación, por una parte porque pueden llevar a dimensiones más profundas y auténticas de la vida de los maestros, y por otra parte porque habitualmente son interpretados sin intermediarios (véase Cochran-Smith y Lytle, 1992; Walker, 1985). Así, por ejemplo, la antología de Schon (1991) que recoge catorce casos narrados por sus protagonistas pretende, al examinar las interpretaciones que constituyen el trabajo de los profesores, iluminar «lo que realmente se dice y se hace en la práctica». En su recopilación, Smyth (1989) recoge a autores que observan cómo las historias de vida de los profesores cambian nada menos que «la naturaleza del conocimiento profesional».

Esta tendencia parece estar apoyada por el principio epistemológico de que los relatos más «auténticos» nos permiten acceder de nuevo a la experiencia original y de que las narraciones que están bajo el control absoluto del narrador (lo que los investigadores especializados en la enseñanza llaman «voz» del maestro) son un camino espléndido para ese fin. Al mismo tiempo, este movimiento, al igual que la literatura más general sobre narraciones, subraya la idea de que contar la historia de la vida de uno es a menudo un vehículo para distanciarse de esa experiencia y, en consecuencia, para convertirlo en objeto de reflexión o «descentrarlo». Como han mostrado los psicólogos, esto permite hacer una escapada momentánea desde las desenfrenadas ocupaciones de la vida en el aula —desde su inmediatez, simultaneidad y lo imprevisible— para explorar la vida profesional de uno y probablemente para darle un orden que tenga significado. Hay que señalar, sin embargo, que Dewey (1938a, 1938b) ya había invitado a los profesores a hacer regularmente una «reconstrucción reflexiva» de su experiencia. Algunos analistas (por ejemplo, Grumet, 1988) han señalado que la línea que separa la «reconstrucción reflexiva» de este tipo de autobiografías y el narcisismo autojustificado puede ser muy estrecha.

Muchos integrantes de la comunidad de investigadores especializados en la enseñanza ven los relatos anteriores de la historia de vida como «datos sin refinar destinados a que el ser extraño omnisciente y poderoso (por ejemplo, el investigador) los interprete» (Gwaltney, 1987, citado en Nespor y Barber, 1995). Es más, el ser extraño habitualmente sabe poco de la vida en el aula: no ha sufrido los ritos esenciales de la travesía, y puede sustituir a una interpretación exótica e ilegítima. Del mismo modo, al llamar la atención sobre la preeminencia de un enfoque científico y técnico, los investigadores «mantienen su poder sobre los maestros, los padres y los estudiantes» (Biklen, 1988, pág. 137). ¿Quién puede reivindicar justificadamente la «verdad» (Eminovich, 1995)? ¿Quién saca provecho de esta investigación? La cuestión es, en consecuencia, tanto epistemológica como política. Combinar estos dos aspectos en el estudio de la vida profesional de los maestros crea una situación nueva.

Esta preocupación por las relaciones de poder aparece de forma importante en la reciente literatura sobre historias de vida. Las historias de vida pueden ser «relatos de resistencia» (Nespor y Barber, 1995), estudios de profesores atrapados en el cambio social (Casey, 1993; Middleton, 1993; Wasley, 1991), «luchas por la autenticidad» (Grimmet y Neufeld, 1994), «voces para el cambio en la escuela» (Gitlin, 1992). Las premisas básicas no sólo tienen relación con la organización colectiva, sino también con el conocimiento percibido, a través de los relatos narrativos, de una «dominación» a la que los propios profesores se han subyugado a lo largo de su carrera. Con interesantes resultados, la lingüística de la narración ha estudiado durante mucho tiempo el uso de la alegoría y los significados morales relacionados con las narraciones de la historia de vida (por ejemplo, Whyte, 1981). Aquí se opera, como antes, dentro de la tradición general de la teoría marxista (Gramsci, Foucault, Habermas). Por ejemplo, el importante volumen recientemente publicado por Goodson (1992), *Studying Teachers' Lives*, está repleto de referencias a las relaciones de poder y los cambios sociales entre los autores.

Es importante señalar que mucha —quizás incluso la mayor parte— de esta literatura es producida por mujeres. Contiene las mismas semillas anteriormente mencionadas: la urgencia de las mujeres por escribir sobre ellas mismas o sobre otras mujeres (Bateson, 1989; Heilbrun, 1988), «permitir a las mujeres discutir sus vidas con sus propias voces» (McKenna, 1990, citado en Eminovich, 1995), las voces perdidas de las mujeres a las que se les ha negado el acceso al espacio público (Munro, 1994, pág. 163).

Se trata de historias de vida de todos los tipos —biográficas, autobiográficas, de método múltiple— pero tienen en común una discusión sobre la redistribución del poder y la influencia dentro de la escuela o la sociedad en general. Wasley (1991) y Weiner (1994) se enfrentan normalmente a la cuestión de la superación de la rigidez burocrática, mientras Casey (1993), Weiler (1988) y Middleton (1993) están más interesadas por el cambio social. Más allá de esto, todas se centran en la cuestión de los intereses de las mujeres por el cariño y la educación, en oposición a la naturaleza hiperracionalista y normativa que consideran que tiene la organización de la escuela (por ejemplo, Acker, 1991; McLaughlin y Tierney, 1993; Wasley, 1994). Algunas adoptan un tono menos militante, describiendo y a menudo elogiando el papel único de las mujeres en la enseñanza (Cohen, 1991; Witherell y Noddings, 1991).

En una mezcla fascinante, los intereses por el grado de reflexión, el poder, la autenticidad y el feminismo se unen, en una experimentación generalizada, a formas más «colaborativas» de indagación dentro de la historia de vida. Como se ha señalado anteriormente, los antropólogos y los interaccionistas simbólicos de la escuela de Chicago habían expe-

rimentado con esta metodología, con mayor o menor éxito. Los fenomenólogos tradicionalmente han hecho una llamada a las «alianzas intersubjetivas» entre narradores e investigadores (Agar y Hobbs, 1982) y han subrayado la importancia de la «empatía profunda» (Sears, 1992) conseguida mediante la inmersión en el mundo de los informantes.

Sin embargo, no hemos conocido antes técnicas como aquellas utilizadas por Connelly y Clandinin (1990), donde el narrador y el investigador combinan su experiencia para producir una *nueva* historia de vida, un relato compartido o «colaborativo». Tal y como lo expresan Connelly y Clandinin, «aprendimos que nosotras también necesitábamos explicar nuestras historias. No éramos escritoras; éramos narradoras de relatos y al mismo tiempo sus vividoras» (pág. 12). No obstante, hay aspectos que indican que no estamos simplemente ante una cuestión de colaboración, como si se tratara de una situación «de diálogo» intersubjetiva (Corradi, 1995, pág. 108) que coloca a ambos individuos en una relación equitativa. Y tampoco se limita a lo que Goodson y Walker (1991, págs. 148-149) llaman felizmente «puntos de intercambio» (por ejemplo, métodos de indagación que aportan datos y revelaciones tanto al investigador como al docente). En primer lugar, las autoras hablan de «ampliar, hurgar y reescribir», sobre lo que parecen ser segundas entrevistas, considerando el «hurgar» en un sentido más terapéutico. El narrador, sin embargo, no parece hacer nada de esto. Otros investigadores que siguen esta línea de colaboración han ido más lejos. La práctica de la colaboración narrativa a menudo se relaciona con el incremento de la concienciación, pero aparentemente esto sólo le ocurre al docente (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988; Woods, 1986). La idea es ayudar a los informantes a «hacerse cargo» de sus destinos profesionales, «libres de un legado de imágenes inapropiadas de la enseñanza» (Lytle y Cochran-Smith, 1990, pág. 16).

No es necesario decir que esto implica tanto problemas éticos como prácticos. Munro (1994), por ejemplo, encontró resistencias al intentar, a través de este método, que sus informantes «reorganizaran sus vidas» (véase Richardson, 1990). Sumergirse en el mundo de otra persona, con toda su complejidad, sus contradicciones y cabos sueltos, y hacerlo con respeto y comprensión, quizá sea lo mejor que se puede pedir. Volver de nuevo al material para aportar una descripción precisa y una validez interpretativa son requisitos evidentes, y esto puede llevar incluso a revisiones que exigen una síntesis compartida de forma más abierta. Del mismo modo, proporcionar al informante nuevas revelaciones y comprensiones puede ser también una consecuencia del proceso legítima y casi inevitable, y saber si es mejor que lo haga un igual o una persona ajena a la profesión, experimentada o teóricamente sensible sigue siendo una pregunta abierta.

Más allá de esto, sin embargo, estamos nadando en aguas peligrosas. La cuestión ya no consiste en una autorrevelación sino en persua-

sión o sugestión, y hace tiempo que esto se ha considerado un error potencial de la indagación narrativa (por ejemplo, Bowen, 1964; Powdermaker, 1966). Después de todo, estamos ante relaciones transitorias, de cuyas consecuencias el investigador no se responsabiliza. O, como afirman Acker, Megarry, Nisbet y Hoyle (1984), en una amistad de este tipo hay límites.

VALIDEZ E HISTORIAS DE VIDA

Es necesario, finalmente, volver al espinoso asunto de valorar las narraciones personales y los materiales basados en historias de vida. Para la mayor parte de narratólogos que acabamos de examinar, la respuesta es sencilla. Las vidas y los relatos están situados en su contexto y se relacionan internamente; su significado no puede aportarse totalmente desde el exterior. En esto consiste la postura fundamental de la hermenéutica y el posmodernismo, y va acompañada de la recuperación de la primera persona del singular y el abandono de la búsqueda de explicaciones «legítimas» de la carrera del maestro (por ejemplo, McEwan, 1995). Desde la perspectiva de la hermenéutica clásica, sin embargo, como hemos visto anteriormente, ha habido un intento de comunicarse, a través de la estructura lingüística de temporalidad y significado —lo que Husserl llamaba una «gramática universal»—, con una especie de «traducción» de experiencias originales. Actualmente, esto se hace principalmente a través de analogías y el reconocimiento de pautas (por ejemplo, Giorgi, 1975; Hobbs, 1978), trabajando sobre el mismo discurso o basándose en él (por ejemplo, MacLure y Stro-nach, 1989). Algunas versiones de esta técnica dan como resultado estructuras de coherencia «local» (es decir, contextualizadas) y de coherencia «temática» (es decir, más temáticas), estructuras que los lingüistas han perfeccionado (Agar y Hobbs, 1982). También los lingüistas han establecido secuencias modélicas de material narrativo («tramas») que pueden utilizarse para el análisis de las carreras de los profesores (Labov, 1972; Mishler, 1992). Otros analistas han trabajado con una condensación gradual y la derivación de «unidades de significado» que pueden —o no— transferirse a momentos anteriores y sucesivos de la trayectoria profesional (Fischer y Wertz, 1975; Huberman, 1993).

Por lo que se refiere a la validez, existen varias escuelas de pensamiento, y cada una de ellas, lamentablemente, dispone de su propia taxonomía. Los fenomenologistas reivindican una evidencia documentada y elaborada paso a paso que demuestre que la «esencia» de la narración se ha revelado (Giorgi, 1975), principalmente a través del encadenamiento de «unidades de significado». Para concretar este argumento nos valemos de las palabras de Wolter-Gustafson (1984),

para quien la clave consiste en descubrir el «orden esencial» de la historia de la vida:

La receptividad, que venía después de que se concentrara intensamente en un aspecto, fue una pauta perfecta para que yo pudiera elaborar una síntesis del significado que podía extraer de los relatos. El auténtico proceso de revelación del significado de los datos consistió, entonces, en un movimiento constante entre el fenómeno de la experiencia y las reflexiones a las que invitaba. Mi papel como analista consistía en iluminar la forma que en realidad ya aparecía en las narraciones y describir la estructura de manera que pudiera ser visible para los demás (pág. 335).

En este proceso, la narrativa se convierte en un proceso de creación de significado del material integrado dentro del contenido de la entrevista (Ricoeur, 1984), y susceptible de ser extrapolado. El peligro radica en intentar poner orden sobre algo que podría bien ser, intrínsecamente, un «relato» incompleto, de final abierto, que luego se somete a restricciones, ordenaciones e interpretaciones (Carr, Taylor y Ricoeur, 1991; Kerby, 1991). Una de las soluciones en este caso consiste simplemente en dejar el relato tal y como es, sin «pulir la narración» (Spence, 1986) y sin la aplicación de ningún marco interpretativo explícito (Huberman, 1995; White, 1976).

Para establecer una validez narrativa, Robinson y Hawpe (1986) prefieren centrarse en la «economía, la selección y la familiaridad» (págs. 1211-1225), hecho que implica una condensación y al mismo tiempo algo de distanciamiento. Connelly y Clandinin, empezando con criterios más o menos parecidos como la «autenticidad», la «familiaridad», y la «economía» (1990, pág. 8), pasaron luego, en el mismo artículo, a citar criterios un poco más formales, como la «coherencia», el «poder explicativo» y la «verosimilitud». La clave consiste simplemente en reunir retrospectivamente hechos dentro de una explicación que tenga un final razonable y creíble (Polkinghorne, 1988, pág. 171).

Polkinghorne (1988), recreando la historia de vida y extrayendo de ella los elementos más significativos, expone de forma contundente los argumentos favorables a una interpretación de las narraciones más explícitamente «causal». El relato, dice, debe ser inteligible y debe contener necesariamente condiciones causales (por ejemplo, acontecimientos temporalmente precedentes, contingencia), pero sin tomarlo en el sentido de leyes formales. Por el contrario, Polkinghorne busca «disposiciones» de los narradores a actuar de determinadas maneras, dando como resultado una «génesis» coherente y unos «hechos» organizados dentro de un relato unificado, con el apoyo de los documentos que lo acompañan. Puede hacerse una analogía con el trabajo del detective, que consiste en «inferir lo que realmente ha ocurrido» reestructurando

diversos relatos personales (pág. 174). El resultado adquirido no consiste en un relato de validez o fiabilidad en sentido convencional, pero se trata sin embargo de un relato con una base y unos apoyos sólidos, que proporciona elementos para mostrar las posibles versiones alternativas menos aceptables y que muestra el razonamiento utilizado para llegar a las conclusiones. «No da certeza; lo que proporciona es probabilidad» (pág. 175).

Se trata de una epistemología apropiada, aunque carece de precisión. Tampoco dispone de teoría, como si supiéramos poco o nada de los elementos determinantes de los ciclos de la vida profesional de los maestros. Pero, como muestran las siguientes secciones, junto a ejemplos explicativos y prometedores modelos, tanto por lo que se refiere al desarrollo del adulto en general como al área específica de la enseñanza, tenemos datos empíricos a nuestra disposición. Sería una soberana tontería actuar como si no se conociera nada sobre esta área, como si nuestras preguntas clave tuvieran un final completamente abierto y nuestros análisis se limitaran a las exploraciones. Desde un punto de vista posmoderno, sin embargo, la teoría previa, junto a un conocimiento inadecuado del terreno, en gran medida impide al investigador crear un relato sobre una vida considerado válido por la comunidad de profesores, cuyos criterios consisten en el valor de la experiencia, un conocimiento íntimo del trabajo en las aulas y con los niños y, finalmente, libertad respecto a los marcos conceptuales. Por otra parte, los posmodernistas consideran un camino prometedor para el estudio de las carreras de los profesores aquel trabajo donde la colaboración entre investigadores e informantes sea más estrecha (Cochran-Smith y Lytle, 1992).

Estudios paradigmáticos de la carrera del maestro

Dejamos ahora los estudios fundamentalmente narrativos de la carrera del maestro, que se centran en las vidas profesionales de maestros particulares, para entrar en los estudios paradigmáticos, que intentan identificar y explicar las regularidades y las pautas de vida de poblaciones enteras de profesores.

Empezamos con dos clásicos de la literatura sociológica sobre los profesores, la obra de Willard Waller, *The Sociology of Teaching* (1932/1961), y el estudio de Dan Lortie titulado *Schoolteacher* (1975). A partir de estas dos imágenes distintas de la carrera del profesor —imágenes que retratan una trayectoria profesional configurada a partir de las poderosas fuerzas que surgen de la situación fundamental del profesor en el aula, de la escuela como organización, de la comunidad a la que sirve la escuela y de la estructura institucional y cultura de la profesión— pasaremos a continuación a hacer un repaso de algunas de las

fases o etapas habituales de la experiencia del profesor a lo largo de su carrera. En el comentario que hacemos sobre los caminos que los profesores emprenden a lo largo de estas fases, ponemos especial interés en las variables internas o psicológicas (aunque también mencionamos algunos factores externos que también se han utilizado para explicar las pautas de las experiencias de desarrollo de los maestros). Una vez presentados los dos conjuntos de explicaciones, donde uno pone de relieve los factores externos que construyen la carrera del maestro, mientras el otro conjunto destaca los factores internos, a continuación ofrecemos una reflexión desde la perspectiva contextualista del desarrollo sobre los peligros de las teorías que definen fases de desarrollo, y sobre los desafíos metodológicos y epistemológicos que implica ordenar las complejas interacciones que se dan entre los factores externos e internos que condicionan los caminos elegidos por los maestros a lo largo de la carrera.

*Dos imágenes sociológicas clásicas de la carrera del maestro:
Waller y Lortie*

Uno de los primeros grandes tratamientos sociológicos sobre la carrera del maestro en Estados Unidos es la obra, irresistible por su retórica, de Willard Waller *The Sociology of Teaching* (1932), que hacía uso de un amplio abanico de materiales de calidad para llegar a unas «crueles» conclusiones acerca de cómo el papel de maestro influía sobre la persona del profesor (pág. 4). Después de indicar cuáles eran sus propósitos, esto es, describir cuidadosamente y de manera completa la vida social de la escuela, analizar las descripciones, y «aislar los mecanismos causales» que subyacen bajo las interacciones de la gente que tienen lugar dentro y alrededor de la escuela, Waller metió el dedo en la llaga al tratar los temas de la narrativa del profesor y las escuelas de la historia de vida y al afirmar:

Parte del conocimiento empírico que los profesores han obtenido a lo largo de su experiencia proporcionará muchas de las claves importantes para estos mecanismos causales. Sacaremos mucho de este material, y no debemos dudar en presentarlo en el lenguaje con el que naturalmente se asocia dentro del habla coloquial de los maestros (Waller, 1932, pág. 2).

Es más, la obra de Waller está repleta de cuadros o casos extraídos de la vida de los profesores, algunos de ellos sacados del propio trabajo de Waller como maestro en la escuela militar y la escuela pública, otros extraídos de conversaciones con profesores de otros escenarios diversos, y otros eran, francamente, ficticios, pues Waller insistía en que muchas verdades sobre las escuelas y los maestros estaban recogi-

das en las míticas historias que se contaban acerca de ellos. Hizo también un amplio uso de «[...] historias de vida, documentos de casos, diarios, cartas y otros documentos personales» (Waller, 1932, pág. 2). Waller reconocía libremente que su trabajo consistía en una exploración, afirmando que «la investigación cualitativa debe preceder siempre a la cuantitativa» (Waller, 1932, pág. 3). A pesar de su confianza en los cuadros, las anécdotas y otro material narrativo, el propósito de Waller era firmemente paradigmático: «aislar los mecanismos causales».

En busca de esos mecanismos, se propuso firmemente emplear «cualquier técnica que pudiera tener algún valor» ya fuera de la antropología cultural, la literatura, la psicología, la psiquiatría, y la sociología, «sin esquivar ninguna interpretación y cruzando los límites académicos en la búsqueda de interpretaciones que pudieran ser utilizadas» (Waller, 1932, pág. 2) —y, evidentemente, sin preocuparse demasiado por el aparente conflicto entre la clasificación disciplinaria de su volumen y una resolución tan interdisciplinaria—. A diferencia de Goodson, que destaca la importancia de hacer explícito el contexto histórico de los relatos de vidas, el característico proceso interpretativo de Waller tiende a trasladarse «directamente de lo particular a lo universal. Su profesor es Cualquierhombre; el terreno en el que tienen lugar las batallas en el aula es atemporal» (Hansot, 1989, pág. 128). No es necesario recordarle al lector que Waller escribió a partir de la experiencia y el material aportados por el medio rural y de pequeña ciudad propio de la Pennsylvania de los años de la Gran Depresión.

Hansot (1989) caracteriza al profesor descrito por Waller como a un Fausto de poca monta que renuncia a su humanidad y a su completo desarrollo personal para poder ganar el control sobre sus indisciplinados estudiantes y la aprobación de la puritana e hipócrita comunidad. En este drama escolar, los estudiantes se resisten no tanto por el hecho de que sean intrínsecamente propensos al caos sino más bien porque el currículum que recoge los hechos y habilidades poco definidos que se supone que los profesores han de proporcionar carece del color y la vitalidad que aporta la experiencia de la vida real (Cohen, 1989). El papel institucional en el que se encuentra el profesor le enfrenta al problema de cómo imponer el orden, pero al mismo tiempo le impide moverse en el ámbito de la expresión personal que podría ayudar a captar el interés y el respeto de los estudiantes dentro del funcionamiento «natural» de las cosas en los escenarios reales de trabajo y de la comunidad. Al carecer de oportunidades para un «liderazgo personal», el profesor debe recurrir al «liderazgo institucional» sobre los estudiantes, empleando diversos métodos propios de los profesores para conseguir el control social (Waller, 1932).

Para caracterizar los efectos de la escuela tanto sobre los profesores como sobre los estudiantes, Waller hizo variaciones sobre el tema de la expansión y contracción o recogimiento. En la relación entre el profe-

sor y el estudiante, «las personalidades están forzadas a ajustarse a la pauta preexistente; se les desmoronan las grandes expectativas y se les mentaliza para que jueguen su papel [...]» (Waller, citado por Hansot, 1989). Con el objeto de mantener algo de dignidad, los estudiantes se retiran o se contraen en una conformidad indiferente. Las personalidades de los profesores se desinflan para hacer su papel, y sólo se crecen al transformarse en la imagen de un mezquino tirano cuando consiguen imponer orden.

Aunque los profesores pueden ser más propicios a conformarse con las expectativas institucionales y comunitarias que personas que eligen otras profesiones, según Waller, no empiezan sus carreras como figuras de cartón cortadas según el patrón de su papel institucional. Empiezan con grandes ideales de dedicación para servir a los jóvenes y a la comunidad. Pero la experiencia traumática y el constante riesgo de perder el control se convierten en despiadadas e implacables lecciones para los maestros. Tal y como Hansot lo describe, «la dinámica es dura»:

A medida que el profesor novel busca algún tipo de equilibrio seguro en el que apoyarse ante las traicioneras aguas de la clase, el uso de una técnica de control social detrás de la otra pierde su efectividad y debe sustituirse. Estas herramientas de cambio súbito para el control de la clase son un arma de doble filo; marcan la personalidad del profesor mientras la víctima está demasiado preocupada por las batallas en el aula como para darse cuenta de lo que está sucediendo (Hansot, 1989, pág. 126).

Las escuelas presentadas por Waller perjudican efectivamente el desarrollo completo intelectual y personal de los estudiantes, pero la principal «víctima» de la pauta institucional de la escuela es claramente el profesor, cuya personalidad se ve afectada mientras su atención (la del profesor, pues Waller casi nunca se refiere a la profesora) se distrae en la batalla por conseguir el control. Incluso «la orientación de su pensamiento hacia la materia de la asignatura» se pierde en la «organización de la consciencia del aula» (Waller en Goode, Furstenburg y Mitchell, 1970, pág. 245).

Waller sostenía que las expectativas de la comunidad provocaban el refuerzo de los efectos de la lucha del profesor para imponer el orden dentro del aula. Debido a que las comunidades insisten en entender la escuela como un «almacén de ciertos ideales» o como un «museo de virtudes» para los jóvenes, enseñando principios en los que la mayor parte de los miembros de la comunidad en realidad ya no creen, el profesor debe personificar estos ideales (Waller, 1932, págs. 33-34). «Por lo que respecta al sexo», por ejemplo, «la comunidad es a veces incluso muy brutal. Forma parte del credo norteamericano el pensar que los profesores se reproducen echando brotes» (Waller, 1932, pág. 45). Las cosas

ya se presentan bastante mal para los profesores de sexo masculino, y, sin embargo «las profesoras son nuestras Vírgenes Vestales». Los maestros están aislados del resto de la comunidad, no sólo por esta insistencia en la virtud, sino también porque el profesor debe estar, y él mismo así lo siente, «un poco más allá de su comunidad» tanto por lo que se refiere a su educación como a su actitud, y, en consecuencia, el maestro nunca se encuentra en ella como en casa (pág. 40). Entre ellos, los profesores forman la «comunidad de los rechazados» (Hansot, 1989, pág. 129), pero esto está muy lejos de la comunidad integrada por profesionales colaboradores que McLaughlin y Yee encontraron en muchas escuelas contemporáneas (1988). A los profesores les sirve para crear una barrera entre ellos y un ambiente social ajeno, pero no les ayuda a desarrollar soluciones constructivas para los problemas profesionales a los que se enfrentan.

De hecho, la única posibilidad sugerida por Waller para que los profesores se redimieran no consistiría en transformar las escuelas en medios de colaboración profesional para los profesores, sino que consistiría en transformar el aburrido currículum contra el que se rebelan los estudiantes en uno de desafiante que recogiera la experiencia vibrante de la vida real, eliminando así la necesidad de una dominación artificial que oprime a los estudiantes y simultáneamente atrofia el propio desarrollo personal de los profesores. Como señala Cohen (1989), parece que Waller oscilaba entre dos caminos para conseguirlo:

- a) utilizando un método de proyecto Deweyano para incorporar la vida real dentro del currículum escolar, y
- b) reduciendo las horas de colegio hasta el mínimo requerido favoreciendo, así, las distintas formas de aprendizaje que proporciona la vida real en los lugares de trabajo y la comunidad que nos rodea.

Los estudiosos no se ponen de acuerdo en concretar hasta qué punto Waller confiaba en que los profesores se redimirían a través de las reformas, pero cualesquiera que fueran las posibilidades de salvar a los profesores de su declive a lo largo de la carrera, efectivamente consistían en vivificar las experiencias de los estudiantes y en liberar la expresión personal del profesor.

Cuando pasamos de la descripción del año 1932 elaborada por Waller a la obra de Dan Lortie titulada *Schoolteacher: A Sociological Study*, la imagen de la carrera del maestro y de cómo afecta al profesor cambia radicalmente, pero no necesariamente para mejor. Como ya hemos señalado en la introducción de este capítulo, el estudio de Lortie, fundamentado principalmente en las entrevistas hechas a profesores de cinco distritos del área de Boston, da una imagen bastante melancólica de profesores individualistas y orientados en el presente, abandonados en gran medida a sus propios mecanismos con la ausencia de

una rigurosa cultura técnica que pudiera proporcionarles soluciones conjuntas fiables con las que enfrentarse a sus problemas y dilemas. Defendían todavía su autonomía dentro de una estructura escolar similar a una cáscara de huevo; se protegían de las intrusiones de sus colegas y supervisores (por no mencionar a los padres), mostrándose indiferentes a cualquier influencia organizativa más amplia y exigiendo únicamente más tiempo con sus alumnos en las aulas. Y, finalmente, se conformaban con escasas e inciertas recompensas derivadas de éxitos mucho más modestos de lo que sus ambiciosas metas y deseos podían tolerar.

Aunque Lortie hace frecuentes alusiones a la organización escolar y a sus efectos —su estructura «celular» similar a una «cáscara de huevo», que impide la colaboración y la exploración, retardando así el desarrollo de una cultura técnica fuerte, «el capital intelectual de este trabajo»— su enfoque se centra más en los aspectos institucionales que en la organización, si atendemos al sentido sociológico clásico de los términos. Es decir, se preocupa sobre todo de trazar las pautas de la estructura y cultura globales de la carrera de profesor: reclutamiento, socialización y recompensas laborales. (Sin embargo, Lortie sí reconoce la dimensión subjetiva de la carrera de maestro y trata extensamente el tema de los «sentimientos del profesor».)

Algunas de las razones observadas por Lortie que llevan a dedicarse a la enseñanza son la oportunidad de trabajar con gente joven, la consideración de la enseñanza como un servicio, el simple hecho de disfrutar en la escuela y pretender continuar en el ambiente escolar, los horarios y el calendario escolar anual (especialmente importante para las mujeres casadas); pero Lortie observa que son relativamente pocos los beneficios materiales que invitan a dedicarse a la enseñanza. Una «práctica bastante accesible y unos requisitos de admisión no elitistas» son factores que «simplifican» o facilitan la entrada a esta profesión.

La socialización conlleva procesos de introducción tanto formales como informales: la educación formal, el acceso condicionado y el aprender-con-la-práctica. Aunque la enseñanza requiere una educación más general que muchas otras ocupaciones, Lortie observa que requiere una educación especializada menos extensa, compleja y exigente que profesiones de reconocido prestigio como la medicina, el derecho o la ingeniería. El acceso a la enseñanza práctica, la educación condicionada (pensemos en el aprendizaje de un oficio) es corto, casual («¿Quiere alguien un estudiante de magisterio este año?») y no es uniforme. En comparación con el ejército o las grandes corporaciones, los dispositivos para aprender-con-la-práctica —entendiéndolo como un desarrollo profesional deliberado o una educación continua, sin confundirlo con aprender *practicando*— son escasos y la mayoría consisten, por una parte, en talleres aislados y, por otra, en cursillos universitarios sin relación entre ellos.

La percepción que los maestros tienen de su socialización coincide, según afirma Lortie, con este análisis estructural. Mencionan, dicho con las famosas palabras de Lortie, «el aprendizaje por observación», los largos años como estudiantes cuando la observación de sus propios profesores era una actividad diaria, aunque no era una actividad que revelara los «problemas de la enseñanza» ni la abundancia de decisiones y balances entre los medios y las metas que los maestros deben hacer en cada momento, por no mencionar la planificación y el desarrollo del currículum que está fuera de la vista de los estudiantes. Como resultado de todo ello, el aprendizaje por observación refuerza las concepciones de la enseñanza intuitivas y basadas en la personalidad en lugar de las concepciones analíticas, técnicas y basadas en el conocimiento.

Los cursillos universitarios no ayudan mucho a rebatir esta pauta. Los maestros consideran que los profesores universitarios son «demasiado teóricos», sin querer dar a entender que carguen con un pesado material intelectual la potencial forma de pensar propia de los maestros, sino queriendo decir que, al alejarse de la práctica, los profesores universitarios «inculcan altas y difíciles metas [...] sin proporcionar los medios para alcanzarlas». Lortie observa «una pauta de inculcación de grandes ideales pero pocas estrategias», que es tanto una consecuencia como una causa del fracaso en la codificación de la experiencia práctica a través del tipo de exploración empírica sistemática que ha fortalecido a otras profesiones.

A pesar de que el desarrollo de los maestros sea breve y casual, los maestros estudiados por Lortie valoran mucho más las prácticas que los cursillos universitarios como preparación útil para la enseñanza. Aunque pueden ser asignados casi por capricho a profesores-tutores que no comparten sus ideas u orientaciones y que invierten poco en su preparación, por lo menos las prácticas tienen «la textura de la realidad».

Pero los maestros consideran que el principal papel de su propio desarrollo como profesionales consiste en la experiencia personal y el intercambio informal con otros profesores. Sin el carácter gradual del aprendizaje de otros oficios, donde el alcance de la responsabilidad y al mismo tiempo el grado de supervisión y ayuda están adaptados al nivel de desarrollo de competencia técnica del aprendiz, los maestros recién introducidos en la profesión estudiados por Lortie han sido simplemente lanzados a las profundidades de las aguas de las aulas al mismo nivel en que trabajan los profesores experimentados. Toman prestados de otros profesores algunos «trucos prácticos», pero lo hacen selectivamente por dos razones, ya porque demasiada confianza en aquellos que ocupan los rincones vecinos de la cáscara de huevo conlleva el riesgo de percibir la incompetencia individual, ya porque las técnicas deben encajar con la personalidad, estilo o forma de hacer las cosas de quien las toma prestadas. En consecuencia, el profesor competente

—considerando como profesor competente aquel que puede controlar la clase, equilibrando el afecto con el respeto al mismo tiempo que consigue que los alumnos trabajen mucho— en lugar de ser un profesional que ha asimilado una cultura técnica construida y codificada por aquellos que lo han precedido, es una persona que se ha hecho a sí misma, un individuo único con un estilo propio.

Pasando a considerar la estructura posterior de la carrera y las recompensas laborales, Lortie observa un «perfil de ingresos» relativamente «plano» y una carrera «sin fases». Los ingresos son de «carga frontal»; los salarios iniciales son relativamente altos respecto a los potenciales ingresos finales. Lortie sugiere que esta pauta concuerda con el hecho de que pocos principiantes esperan quedarse mucho tiempo desempeñando esta profesión. Como la enseñanza no tiene casi diferencias, sin niveles de adquisición progresiva de más responsabilidad, prestigio e ingresos dentro del oficio de maestro, uno tiene que salir fuera (a un puesto administrativo) para poder progresar. Lortie analiza la importancia de la estructura de la enseñanza, caracterizada por la ausencia de estatus, y su despreocupación por los ingresos, comparando esta carrera con otras que sí tienen niveles diferenciados:

Las carreras separadas en fases provocan ciclos de esfuerzo, logros y ambición renovada. Al atar al individuo a su ocupación le dan un interés por su futuro. La separación en fases fortalece y hace real la idea de futuro; genera esfuerzo, ambición e identificación con el trabajo (pág. 85).

En la carrera de maestro, donde no existen diferentes fases, lo que se premia es la antigüedad y la acumulación de cursillos universitarios, y no el esfuerzo persistente y el talento. De hecho, es probable que los maestros que realizan un sobreesfuerzo no se vean recompensados. «El sistema de recompensas laborales, en suma, es más satisfactorio para aquellos que menos se comprometen con la enseñanza que para aquellos que se comprometen por completo», afirma, añadiendo un poco más adelante que este sistema «desprecia sutilmente la enseñanza en el aula; no es suficiente ser “simplemente” un maestro» (pág. 99).

El hecho de que la carrera no esté separada en fases y tenga un perfil de ingresos plano influye en los profesores para que confíen en las recompensas «psíquicas» en lugar de las extrínsecas. Debido a que las recompensas psíquicas derivan de la «valoración subjetiva» que cada persona tiene de las experiencias intrínsecas al trabajo mismo, estas recompensas pueden variar entre una persona y otra. «Pero», añade Lortie, «están también forzadas por la naturaleza de la ocupación y sus tareas; no esperaríamos que un guardafaros incluyera la sociabilidad como recompensa a su trabajo, o que un barrendero se regocijase en las oportunidades de expresión creativa» (pág. 101). Así, uno esperaría encontrar ciertas regularidades en las satisfacciones de las que disfrutan

los miembros de una profesión, y esto es exactamente lo que muestran los datos recogidos por Lortie en Dade County: un 76,5 % de los profesores de la muestra escogieron las recompensas psíquicas, comparado con el 11,9 % que escogió las extrínsecas y el 11,7 % que escogió otros tipos de recompensas. Y de las recompensas psíquicas específicas que se podían escoger entre las alternativas recogidas por el cuestionario, una de ellas fue escogida por el 86,1 % de los que daban importancia a las recompensas psíquicas: «cuando sé que he “conectado” con un alumno o con un grupo de estudiantes y ellos han aprendido» (pág. 104).

Por «conectar» con los estudiantes, explica Lortie, los profesores entienden que aspiran a ejercer una influencia moral sobre ellos (preparando a los alumnos a ser buenos ciudadanos, enseñándoles las diferencias entre lo que está bien y lo que está mal), aspiran a conectar los estudiantes con la escuela o con una asignatura particular (sobre todo a partir de los lazos o relaciones personales), y llegando no sólo a unos cuantos sino a todos los estudiantes (el tema de la «inclusión»). Al hablar de los maestros que admiran, se decantan por los que tienen más valores para relacionarse que por los que tienen virtudes para la instrucción —valoran especialmente la habilidad para ganarse y retener el afecto o el respeto de los estudiantes al mismo tiempo que se sigue esperando un alto rendimiento de los estudiantes.

A la luz de estas aspiraciones y de la clara confianza de los profesores en las recompensas psíquicas sobre las extrínsecas, las satisfacciones de los profesores estudiados por Lortie —esto es, las ocasiones en las que obtienen «orgullo de oficio»— parecen ser pequeñas, escasas e irregulares. Las muestras de respeto, afecto, motivación o logros por parte de uno o un pequeño número de estudiantes parecen tener un sentido que no concuerda con el tema de la inclusión. Las «exposiciones exitosas» y los proyectos especiales (ocasiones como las asambleas, las competiciones, los espectáculos artísticos, las excursiones y otras cosas parecidas) se mencionan frecuentemente, y los colegas, los directores de colegio y los padres reconocen al parecer éxitos modestos. Las calificaciones globales de una clase en los exámenes —que encajan aparentemente más con las aspiraciones de todos los estudiantes— se mencionan sólo de pasada.

¿Qué significa este contraste entre las expectativas de expansión y la buena disposición a conformarse con satisfacciones aparentemente modestas? Lortie en parte lo interpreta como el resultado de las muchas incertidumbres inherentes a la enseñanza: la incertidumbre de cómo reducir la retórica oficial sobre las expectativas de expansión a objetivos apropiados para las aulas con estudiantes particulares, la incertidumbre de cómo establecer relaciones de respeto y cooperación con los estudiantes o incluso de llegar a hacerlo, la incertidumbre sobre los mejores caminos para hacer entender las ideas y los contenidos a unos estudiantes que tienen una motivación y una entrega diferentes,

la incertidumbre de cómo y cuándo valorar lo que los estudiantes están aprendiendo y aquello en lo que se están convirtiendo (¿buenos ciudadanos? ¿o gente que distingue lo que está bien de lo que está mal?).

Los profesores se enfrentan a estas incertidumbres disponiendo de unos recursos propios de su posición que no guardan relación con las situaciones en las que realmente se encuentran (por ejemplo, carecen de la autoridad para obligar a los estudiantes o a sus padres a cooperar); no tienen una fuerte cultura técnica que ofrezca soluciones probadas para sus problemas y dudas; tampoco disponen de la seguridad que aporta el abrirse camino a través de duras pruebas compartidas (como los exámenes difíciles u otras pruebas de fuego públicas que cuestionan la confianza en uno mismo, pero que al mismo tiempo generan autoconfianza cuando son superadas con éxito y reconocidas por los demás); finalmente, tampoco tienen el apoyo moral o técnico de los contactos con la universidad. Ninguno de estos recursos parece, pues, haberle valido a la enseñanza un puesto honroso en los anales de las carreras intrínsecamente satisfactorias.

Las fases en la carrera de maestro según la experiencia

A pesar de que Lortie no encontró que la profesión de maestro tuviera una división en fases institucionalizada que fuera más allá de los primeros estadios de la carrera de maestro, es posible distinguir pautas más o menos regulares en la forma en que generalmente se desarrollan las vidas profesionales de los maestros dentro de este terreno «no separado en fases». Estas pautas de desarrollo comunes nos ofrecerían caminos útiles no sólo para caracterizar la carrera de maestro, sino también para sugerir una estructura útil en la revisión de la gran variedad de literatura científica proveniente de diversas disciplinas. En este apartado hemos seguido a Super (1957, 1985), quien delinea una serie de *secuencias o maxiciclos* que caracterizan a las carreras dentro de una misma profesión o de profesiones distintas. Esto no significa que estos ciclos se experimenten siempre en el mismo orden, ni que todos los miembros de una profesión atraviesen cada secuencia. Harris (1976) acierta al decir que se trata de *nuevas traducciones* de materiales únicos a unidades tipo. Cuando se buscan numerosas regularidades, uno debe mantenerse abierto a las irregularidades o la heterogeneidad del ritmo de los acontecimientos de la vida.

Tomemos, por ejemplo, las llamadas secuencias de *exploración* y *estabilización*, que se dan en el inicio de la carrera profesional de una persona. La *exploración* consiste en hacer elecciones provisionales, en investigar los contornos de la nueva profesión, y en experimentar con uno o varios papeles. Si bien esta fase es generalmente positiva, uno puede trasladarse a una fase de *estabilización* o compromiso, durante

la cual se emprende la tarea de llegar a dominar de forma más sistemática los distintos aspectos del trabajo. Esto puede implicar un enfoque específico o una especialización, con el interés de adquirir planes de trabajo satisfactorios. Para otras personas, la estabilización puede llevar a una responsabilidad añadida con el aumento del prestigio y las recompensas económicas, o puede llevar, dentro de la literatura feminista, a vínculos más amplios de relación.

Los estudios empíricos demuestran de forma bastante clara que estas secuencias caracterizan a un amplio número de casos, algunas veces a la mayoría, pero nunca a toda la población. Como observa correctamente Super (1985, pág. 407), hay personas que se estabilizan pronto, otras se estabilizan más tarde y otras nunca lo llegan a hacer; algunas se estabilizan sólo para estar desestabilizadas. El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un *proceso*, en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen, discontinuidades. El hecho de que pueden mostrarse de forma convincente las secuencias típicas no debería esconder el hecho de que hay personas que nunca dejan de explorar, o que nunca se estabilizan, o que se estabilizan por una razón psicológica: una conciencia repentina, o un cambio de intereses o valores (véase Mishler, 1992). Las discontinuidades pueden darse también por fuerzas extrínsecas como «hechos no normativos», por ejemplo, accidentes, acontecimientos políticos, o crisis económicas.

Así, es útil organizar conceptualmente las etapas de la carrera en fases, pero, al mismo tiempo, hay limitaciones. Tomemos, como ejemplo, el estudio realizado por Phillips (1982), a partir de una muestra extraída de diversas profesiones. Empleando la simple variable de la edad cronológica, Phillips mostró que el 80 % de los entrevistados se describían a sí mismos como estando en una fase de «exploración» en sus carreras a los veintidós años, mientras que sólo el 50 % consideraba que estaba «explorando» a los veinticinco años. A los treinta y seis, el índice bajaba a 37 %. En consecuencia, existe una relación clara entre la edad cronológica y la introducción en la carrera, pero no se trata de una relación absoluta e inequívoca. Pueden existir también diversos tipos de exploración durante diversos momentos y con distintas consecuencias (véase Lin, 1981). Por estas razones, la fase identificable de «estabilización» puede ser una entre otras.

Aun así, utilizar el concepto de *carrera* como enfoque de análisis tiene sus ventajas. En primer lugar, nos permite comparar a personas de profesiones distintas con más perspectivas que las comparaciones del «ciclo de la vida». Por otra parte, el concepto de carrera contiene tanto las variables psicológicas como las sociológicas. Esto significa, por ejemplo, que podemos explorar la trayectoria de las personas dentro de

organizaciones y, de ese modo, comprender mejor cuestiones como la forma en que el individuo y la institución encajan y su influencia relativa en los diferentes momentos del ciclo de la carrera (por ejemplo, Rosenbaum, 1983).

¿Cuál es el ciclo profesional de la carrera de los maestros? ¿Hay, por ejemplo, «fases» en la trayectoria de la carrera? ¿Hay alguna relación entre estos datos y la literatura más general que trata del desarrollo adulto? Metodológicamente, nuestra técnica principal en la sección que viene a continuación ha consistido en establecer *tipos modélicos* (esto es, tomar las respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en pasados o recientes estudios empíricos). A continuación, resumimos estas tendencias en un *tipo ideal*, utilizando la conceptualización inicial de Max Weber, y trabajamos después con esta construcción y los datos empíricos que aporta (véase Witzel, 1994).

La introducción en la carrera. Muchos estudios empíricos han tratado el tema de la elección de la enseñanza como carrera; muchos otros trabajos han examinado los primeros dos o tres años en el aula. A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y de secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de la vida (véanse Field, 1979; Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975; Veenman, 1982; Watts, 1980): lo consideran sobre todo *un período de supervivencia y descubrimientos*. El factor de «supervivencia» tiene relación con el «choque con la realidad», la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por el yo («¿Soy apto para esta tarea?»), las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula, la fragmentación del trabajo, la dificultad de combinar la instrucción con la dirección de la clase, la vacilación entre intimar o ser hostil hacia los alumnos, la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, los alumnos indisciplinados, etc.

Por otra parte, el factor de «descubrimiento» explica el entusiasmo del principiante, el «efecto embriagador» de asumir una posición de responsabilidad («teniendo mi propia clase, mis propios estudiantes y mi propio programa») o de verse a uno mismo como a un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores, el de «supervivencia» y el de «descubrimiento», se experimentan paralelamente, y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero. Pero hay ocasiones en que la «supervivencia» o el «descubrimiento» es predominante, casos en los que pueden prevalecer sentimientos de «indiferencia» (por ejemplo, entre los que eligen la enseñanza provisionalmente o con poco entusiasmo), estados de «aquiescencia» (para aquellos con una experiencia previa), o la «frustración» de los principiantes a los que se les encomiendan tareas desagradecidas.

Así, la «exploración» es un conjunto o un tema modélico, en el caso específico de la enseñanza, y está fuertemente influida por los paráme-

tros de la escuela. Sin embargo, raramente se le da a uno la oportunidad de «explorar» otras clases, otros escenarios además del propio, o la oportunidad de desempeñar otros papeles además del de maestro en el aula.

La fase de «estabilización». En la literatura científica general sobre la psicología del desarrollo, la fase de «exploración» da paso a un «compromiso definitivo» o a la «estabilización y la responsabilidad». En la literatura científica con un enfoque psicoanalítico (por ejemplo, Erikson, 1950; White, 1952) la elección de una identidad profesional constituye una fase decisiva del desarrollo del ego. Suprimir o posponer esta elección lleva a una *dispersión de los roles* y, junto a ella, a una dispersión de la estabilidad de la identidad. En estudios más recientes (por ejemplo, Levinson, Darrow, Klein, Levinson y McKee, 1979), el compromiso profesional aparece como un hecho clave, un momento de *transición* entre dos períodos diferenciados de la vida. Del mismo modo, en el estudio que Huberman hizo de 160 profesores de secundaria (1993), el autor observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los cuarenta e incluso los cuarenta y cinco años, todavía «no habían decidido lo que querían hacer con sus carreras» —un buen ejemplo de dispersión del ego.

¿Qué significa la «estabilización» en la enseñanza? En términos generales, consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con la *orden* de la enseñanza. En ese momento, el individuo «es» profesor y, con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran «comprometido». Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de ocho a diez años. Como ya se ha mostrado en varios relatos biográficos tratados más arriba (por ejemplo, Goodson y Walker, 1991; Sikes, 1985), este tipo de decisiones no siempre son fáciles de tomar. Efectivamente, *elegir* significa eliminar otras posibilidades. A diferencia de los profesores de primaria, los de secundaria pueden todavía soñar con emprender una investigación, una carrera universitaria o incluso pueden soñar con cambiarse a una profesión distinta. Para el profesor con inquietudes artísticas o deportivas, existe la tentación de volverse profesional a tiempo completo. Como subraya acertadamente la literatura científica psicoanalítica, la elección de una identidad profesional conlleva una renuncia, por lo menos durante unos años, a identidades iguales o más atractivas. Y este acto de renuncia marca claramente una transición de la adolescencia, cuando todo es todavía posible, a la vida adulta, donde los compromisos están cargados de consecuencias.

En el caso de la enseñanza, el período de «estabilización» tiene otros significados. Por ejemplo, en esta fase es habitual empezar a sentirse independiente al mismo tiempo que se forma parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importan-

te en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de «liberación» o de «emancipación». Una vez se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con sus colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores). En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. En el caso de algunos profesores que han llegado a odiar sus prácticas de pedagogía, la afirmación de la autonomía puede ser más directa. La «estabilización» también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación. Por ejemplo, los estudios de Fuller (1969) y Burden (1990) ofrecen referencias al incremento de la confianza, el «confort» y un abandono de la concentración en uno mismo. Uno se preocupa menos de sí mismo y se interesa mucho más por cuestiones instructivas. Una mayor espontaneidad ayuda a enfrentarse a situaciones imprevisibles e inexplicables. Los profesores se consolidan gradualmente y, entonces, empiezan a depurar un repertorio elemental. Por ejemplo, los maestros entrevistados por Burden se refieren explícitamente a una renovación en la carrera, en la que pueden no solucionar todas las situaciones pero sí sentirse más eficaces, mejor preparados, con un número mayor de recursos técnicos. En las muestras de Watts (1980) y Field (1979), las explicaciones son casi idénticas: confianza acumulada, el confort de haber encontrado el estilo personal para enseñar en la clase, objetivos a más largo plazo, una mayor flexibilidad en la dirección diaria de la clase y la relativización de los contratiempos («Ya no responsabilizo a mi persona por todas las cosas que no son perfectas en mi clase»).

Algunos temas relacionados aparecen en esta fase. En primer lugar, las palabras «flexibilidad», «placer» y «humor» aparecen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar, como explica un profesor entrevistado por Lightfoot (1985), el hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajación:

La fase más liberadora de mi carrera fue cuando pude permitir no sólo a mis alumnos sino también a mí mismo el ser una auténtica persona en el aula; no intentaba esconder mis pequeñas manías; escuchaba las explicaciones de los estudiantes sobre lo que era para ellos aprender; y me reía mucho más. Nunca más sentí la presión de «mantener las apariencias» en el aula... y no soy consciente de necesitar probar mi dominio (pág. 225).

En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más «natural». Se está más preparado para establecer límites realistas, y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontá-

neo. En suma, la fase de «estabilización» está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y es experimentada positivamente, por no decir que algunas veces líricamente, por aquellos que la atraviesan (Moskowitz y Hayman, 1974).

Experimentación y diversificación. Los estudios empíricos son generalmente unánimes respecto a las fases iniciales de la enseñanza. Después lo empiezan a ser menos, cuando los caminos individuales empiezan a divergir. Si atendemos a las tendencias más importantes, provenientes tanto de las crónicas personales como de los estudios observacionales, podemos observar una fase de «diversificación» después de la del período de «estabilización». Las explicaciones de este cambio son diversas. Por una parte, Feiman-Nemser (1983) y Cooper (1982) argumentan que la consolidación pedagógica lleva naturalmente a intentos de incrementar el impacto en el aula. Los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes o de organizar las secuencias de instrucción. Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase y, en lugar de ello, tienden a inculcar una actitud caracterizada por la rigidez pedagógica.

Disponemos también de una tesis más «activista» (Sikes, 1985), que propone la idea de que los profesores desean acentuar su impacto en el aula, y por ello se preocupan por conocer los factores instructivos que bloquean este objetivo y, a partir de ello, intentan presionar para llevar a cabo las reformas consiguientes. En la misma línea, una vez el profesor se ha estabilizado, está preparado para enfrentarse de forma más vehemente a las aberraciones del sistema, que antes o no se veían o eran consideradas inherentes al mismo. Es posible, entonces, que los profesores que pasan por esta «fase» de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área del distrito o en acciones colectivas. La literatura feminista parece considerar que este tema aparece mucho antes en la carrera, aunque esta cuestión a menudo es tratada con poca precisión. En la muestra de Prick (1986), esta motivación se traducía también en ambiciones personales (la búsqueda de más autoridad, responsabilidad, prestigio) a través del acceso a puestos administrativos (jefe de departamento, por ejemplo).

Una tesis final, distinta pero coherente con las que acabamos de ver, afirma que, una vez que se ha hecho un período de servicio en la clase, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos. Implícitamente, esta búsqueda de nuevos desafíos se convierte en la respuesta a un miedo emergente al aburrimiento. Como expresa Watts (1980) en su análisis sobre las fases de la enseñanza, el implicarse en proyectos co-

lectivos encaja con la necesidad de mantener el entusiasmo menguante por la profesión. Imaginarse a uno mismo como profesor a los cincuenta o sesenta años sin esta visión parece insostenible, especialmente cuando uno contempla a algunos de los patriarcas de la profesión (véase Johnson, 1990).

Nueva evaluación. Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de las vidas de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagas. En los perfiles generales, la fase de «diversificación» da paso a un período de «incertidumbre» en gran número de casos. Pero no hay una definición clara de la naturaleza de la «incertidumbre». Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una «crisis» existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro camino. En otro perfil típico, a partir de la fase de «estabilización» en adelante surge gradualmente la sensación de rutina sin pasar a través de ningún período particularmente «innovador». La sintomática aunque algo exagerada descripción que presentamos a continuación, extraída de Hamon y Rotman (1984), ilustra este último perfil:

Hacen su trabajo, nada más y nada menos, con la ayuda de reglas codificadas, horarios y planificaciones de las lecciones. Al ser los textos oficiales y las normativas tan restrictivos, se adhieren estrictamente a una diligencia minimalista [...] El fuego sagrado que una vez iluminó su trabajo muere gradualmente en un ardiente [...] irreflexivo cinismo y un anquilosamiento benigno [...] un contrato del color del óxido (pág. 162).

Esta fase tiene, claramente, múltiples escenarios y un perfil conjunto de ella sería cuestionable. Para algunos, es la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año, lo que les lleva a una nueva evaluación o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la «crisis» es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas, en las que han participado enérgicamente.

Sin embargo, detrás de todo ello lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante. Tiene lugar «a mitad de la carrera», generalmente entre los treinta y cinco y cincuenta años, o entre el decimoquinto y el vigesimoquinto año de docencia. Según diversos estudios empíricos (Adams, 1982; Neugarten, 1979; Prick, 1986; Sikes, 1985), consiste claramente en una cuestión de hacer un *balance* de la vida profesional hasta el momento y de proponerse, algunas veces en un estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando es todavía posible.

Dicho de otra forma, más propia de Jung, la nueva evaluación sería una fase única o una de las diversas *fases arquetípicas* de la vida donde uno examina lo que se ha hecho con la propia vida, contrastándolo con los propios objetivos e ideales iniciales. Uno debe contemplar, entonces, la posibilidad de continuar por el mismo camino o de

emprender —no obstante, con más incertidumbre e inseguridad— un nuevo camino.

Aun así, una interpretación tan general y tan psicoanalítica sería incompleta. No hay indicios en la literatura empírica de que la mayoría de los profesores pasen por una fase de incertidumbre. Esto también ocurre, por cierto, en los estudios más generales sobre el ciclo de la vida humana. Las «crisis de los cuarenta» son fenómenos estadísticamente marginales —y propios de la clase media—. Más allá de esto, es evidente que las características de la institución, el contexto económico y político, las circunstancias familiares y otros factores parecidos son elementos determinantes de igual importancia (Hunter y Sundel, 1988). Por ejemplo, uno puede imaginarse cómo las condiciones de trabajo en una escuela podrían acentuar o disminuir la monotonía de la vida en el aula de forma que indujeran o, por el contrario, disuadieran los síntomas de una nueva evaluación en la mitad de la vida (por ejemplo, Riseborough, 1988).

Finalmente, hay indicios que muestran que una fase de incertidumbre y de dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que por las mujeres. A pesar de la fragmentación de los datos de que disponemos sobre este tema, generalmente el *índice* de nuevas evaluaciones es más alto entre los hombres que entre las mujeres, y a una edad más temprana. Por ejemplo, en el estudio elaborado por Prick (1986), el período de *crisis* más profundas entre los hombres empezaba a los treinta y seis años y llegaba máximo hasta los cincuenta y cinco. El problema parecía radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional. «¿Voy a escalar en la profesión? ¿Quiero pasar el resto de mi vida en el aula?» Por otra parte, el momento análogo de reevaluación entre las mujeres tendía a darse más adelante (hacia los treinta y nueve años), duraba menos (hasta los cuarenta y cinco años) y no tan relacionado con los éxitos profesionales *per se* como con aspectos no deseados de la definición del trabajo o con condiciones de trabajo desagradables.

Es cierto que, después de quince a veinte años de enseñanza, el número de opciones alternativas de la carrera se acaba, y los profesores pueden asumir que en los veinte años siguientes de su vida no va a haber cambios espectaculares. Tanto Lortie (1975) como Jackson (1968) manifiestan esta idea en sus clásicos estudios. Está también la desoladora perspectiva de pasar a parecerse a los colegas mayores que, aparentemente, van a la deriva con una actitud de rutina y cinismo, viviendo en un escenario donde los alumnos son eternamente jóvenes mientras uno envejece inexorablemente. Es posible que estos miedos inviten a una evaluación, de gravedad variable.

Serenidad y distanciamiento en las relaciones. Sintetizando los estudios disponibles, la «serenidad» no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un *estado de la mente* entre

los profesores de cuarenta y cinco a cincuenta y cinco años de edad. Es posible llegar a «este estado» (no todos llegan) mediante diversos caminos, pero uno de los más comunes que acaba en este punto es el que viene tras pasar una fase de incertidumbre y evaluación.

Una de las mejores descripciones de esta etapa se encuentra en Peterson (1964). Los profesores que se encuentran en el grupo de edad de cuarenta y cinco a cincuenta y cinco años empiezan por arrepentirse por el abandono de su período «activista»:

Miro atrás, cuando empecé a enseñar por primera vez. Quizás esa fuera mi época más feliz, pues era una experiencia nueva y me implicaba en todo. Creo que algunas veces, a medida que crecemos, nos volvemos más descuidados y hacemos las cosas de forma algo mecánica. Creo que tu perspectiva de las cosas cambia totalmente, y diría que probablemente ocurra alrededor de los treinta y cinco años (pág. 273).

Pero hay también un sentimiento que lo compensa. Algunos de estos profesores se refieren a una fuerte sensación de «relajación» en el aula («Puedo anticipar casi todo lo que va a venir, y tengo casi todas las respuestas preparadas»). Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos. Hablan explícitamente de «serenidad» o de «ser capaz de aceptarme a mí mismo tal y como soy y no como los otros me querrían ver». Veamos un pasaje:

Bueno, ya no me preocupo como antes. Solía llegar a casa y preparar las clases toda la noche. Una de las mejores cosas que me ha ocurrido es que puedo llegar a casa y olvidar mi trabajo. Pero ya no tengo el entusiasmo que solía tener, y ya no tengo los problemas de disciplina. Estoy en el momento más pacífico en el que jamás me he encontrado (Peterson, 1964, pág. 274).

Esta imagen aparece en otros estudios empíricos (Lightfoot, 1985; Prick, 1986; Rempel y Bentley, 1970). Sobre todas las cosas, los niveles de ambición decaen, con un efecto sobre la dedicación profesional, pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que *probar* ante los demás o ante uno mismo. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña. Como afirma una de las personas entrevistadas por Peterson: «Me dejo ir un poco», lo que para esta persona significa menos dedicación al trabajo de planificación y más tolerancia y espontaneidad en el aula. En el estudio elaborado por Prick (1986), aparece también como una cuestión de reconciliación, en términos neofreudianos, entre el yo ideal y el yo real.

Aquí, los estudios de psicodinámica subrayan las dimensiones más generales que hay detrás de la «serenidad». Para Erikson (1950), por

ejemplo, la «serenidad» puede corresponder a una «integridad del ego», la percepción de la propia vida como «inevitable», como si fuera única y al mismo tiempo arquetípica. Para Jung (1966), es la integración sucesiva de los componentes inconscientes del yo lo que lleva a una paz interior. Tener éxito corresponde con lo que llamaríamos un «distanciamiento sereno» de la enseñanza; fracasar corresponde con la perspectiva de «estancamiento» presentada por Erikson. Nosotros lo hemos traducido a «distanciamiento amargo» por parte de los profesores veteranos.

Durante esta fase emerge otro tema importante: el del mayor distanciamiento en las relaciones cara a cara con los alumnos. Escuchemos de nuevo a uno de los profesores entrevistados por Peterson (1964):

Al principio de mi carrera, tenía una especie de relación con mis estudiantes como si fuera su hermano mayor. Más adelante, esto cambió hacia un tipo de relación más paternal. [Los estudiantes] me veían más como una persona y menos como un profesor. Ahora, mantengo una distancia mucho mayor entre nosotros. Me he convertido en una persona más comprensible pero al mismo tiempo soy un poco más riguroso con su comportamiento y su trabajo (pág. 272).

En gran medida, esta distancia también está creada por los estudiantes, que tratan a los profesores jóvenes como hermanos y hermanas mayores pero que niegan abiertamente este estatus a los profesores que tienen la misma edad que sus padres (Huberman y Schapira, 1979). Otros autores (Lightfoot, 1985; Prick, 1986) exponen argumentos similares para explicar el mismo fenómeno, pero le añaden una dimensión más sociológica. A este respecto, llaman la atención sobre el hecho de que la distancia en la relación que experimentan los maestros veteranos y sus alumnos más jóvenes puede ser, en parte, el resultado del hecho que los alumnos son miembros de generaciones distintas y pertenecen, así, a subculturas separadas entre las cuales el diálogo puede ser más forzado. Aún está por ver si la literatura feminista sigue esta tendencia.

Conservadurismo y quejas. En la muestra estudiada por Peterson, los profesores de secundaria de edades comprendidas entre los cincuenta y los sesenta años se quejan muy ardientemente. Un número considerable de los profesores entrevistados se quejaba de cómo estaban cambiando los alumnos (menos disciplinados, menos motivados, poco educados), de la (negativa) actitud de los organismos públicos hacia la educación, de las políticas educativas locales (confundidas, desorientadas y en ocasiones poco estrictas), y de sus colegas más jóvenes (menos serios o menos comprometidos). Estos descubrimientos corroboran los de Prick y, para una amplia parte de su muestra, los de Huberman (1993). En particular, las mujeres entrevistadas por Prick de-

ploran las «degeneradas» actitudes de los estudiantes que van llegando, mientras que los hombres mantienen la idea de que «los cambios raramente dan buenos frutos al sistema».

En el caso del estudio de Peterson, aparece una secuencia explícita: se pasa de una fase de serenidad a una de conservadurismo. En Prick esta progresión es menos lineal. Otros estudios empíricos no contemplan específicamente este problema. Según los datos que provienen de Suiza (Huberman, 1989a), los profesores «conservadores» llegan a esta fase desde varios caminos: como extensión de un período de evaluación, por ejemplo, o a continuación del fracaso de una reforma estructural o de una reforma a la que se oponían. Por otra parte, muchos de los profesores más conservadores de las cohortes más jóvenes de la muestra suiza son a menudo los más jóvenes, hecho que refleja la incidencia del influyente contexto social y político más amplio. Finalmente, un gran número de profesores no se vuelve con los años ni más prudente ni más quejumbroso frente a la evolución de la escuela secundaria.

Para ser exactos, la relación entre la edad y el conservadurismo es clara tanto en el saber popular como en los estudios empíricos reales. La investigación psicológica clásica (Lowenthal, Thurnher y Chirikoga, 1975; Neugarten y Datan, 1973; Riley, Johnson y Foner, 1968; Ryff y Baltes, 1976) subraya que, con los años, se tiende a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado. Probablemente, hay un cambio de actitud general por lo que se refiere a la actitud relativa al futuro: disminuye la búsqueda de lo que no se tiene y crece la protección de lo que ya se posee. Este cambio general de actitud parece acelerarse hacia la edad biológica de cincuenta años. Es aquí donde se ven algunos de los paralelismos entre los estudios generales del ciclo de la vida y el trabajo sobre profesores aunque no se utilicen los mismos adjetivos: tendencias centrales de perfiles que agrupan a un gran número de personas, quizás incluso a la mayoría, pero nunca a la totalidad.

Distanciamiento. Tanto los teóricos generales del desarrollo humano como la literatura científica sobre la enseñanza postulan un abandono gradual y una «interiorización» hacia el final de la carrera profesional. Fessler y Christensen (1992) lo llaman una «reducción paulatina». El tono general es relativamente positivo. Uno se aleja progresivamente, sin lamentaciones, de los compromisos profesionales, y se toma más tiempo para uno mismo, para actividades fuera del trabajo y, en ocasiones, para un conjunto más selectivo o reflexivo de compromisos.

Otros estudios (véase Becker, 1970) identifican grupos de profesores que, incapaces de llegar hasta donde les habrían llevado sus ambiciones, dejan de invertir energías a mitad de la carrera. Otros profesos-

res, decepcionados por el resultado de su trabajo o por el resultado de ambiciosas reformas, empiezan a canalizar sus energías en otra parte. Para Huberman (1993), esta situación recuerda al Cándido de Voltaire que acaba huyendo del furor de la vida social y política sumergiéndose en la placidez de «cultivar su jardín». Del mismo modo, los hombres mayores de la muestra de Prick (1986) tienden a rechazar las reformas educativas, más que por desacuerdos profesionales por querer acabar sus carreras «con calma».

Aun así, todavía no se ha demostrado en la investigación sobre la enseñanza que exista una fase específica de «distanciamiento». No hay razones para pensar que los profesores podrían comportarse al final de sus carreras de forma diferente a la que lo harían los miembros de profesiones similares. Hay, por ejemplo, presiones sociales: al final de la carrera, *se espera* que uno se retire progresivamente y le pase el testigo a los jóvenes, que se prepare para el retiro, etc. Pero los estudios empíricos sobre la enseñanza no han documentado, todavía, esta tendencia. Algunos datos disponibles sí que apuntan a un distanciamiento creciente al final del ciclo de la carrera o cerca de él. Este distanciamiento se caracteriza porque el profesor se «centra» más en las clases, las tareas y los elementos preferidos del programa académico (Johnson, 1990; Peterson, 1964). Éstos son los beneficios de la veteranía, que las reglas o tradiciones de la institución ponen al servicio de una persona concreta.

La elipse de la expansión y la contracción. En conjunto, el modelo normativo llega al mismo punto que Kuhlen (1964), presentando una curva de «expansión y retirada» en el curso del ciclo de la vida profesional. Las primeras fases representan la energía y la inversión en la consolidación profesional, sin caer necesariamente en el modelo «individualista» o «dirigido a conseguir logros» que, en la literatura feminista, se ha atribuido a los hombres. A continuación vienen fases con niveles más altos de dominio profesional y experimentación dentro de la jerarquía profesional. Para aquellos que alcanzan completamente sus metas profesionales o que tienen dificultades en alcanzarlas, existe un período de «evaluación» personal, seguido de un abandono muy progresivo de la vertiente más institucional de las tareas profesionales.

La naturaleza de esta actitud caracterizada por «dejar de invertir energía» es objeto de controversia, generalmente en la investigación de la psicología. La tesis principal postula una «interiorización» gradual (Neugarten, 1979; Neugarten y Datan, 1973) a partir de los cincuenta años en adelante, sobre todo en los hombres que están completamente comprometidos en labrarse una carrera profesional. Emerge entonces progresivamente una introspección más pronunciada, una mayor sensibilidad hacia las emociones y la reflexión, a menudo como resultado de un período de «evaluación» de la propia vida a la luz del «tiempo

que queda». Esta evolución —Jung hablaba de un cambio de valores, una «transvaloración»— es paralela a lo que Neugarten (1964) llama una «relajación de la inversión en el exterior» a favor de «satisfacer las necesidades más personales». Como otros autores, Neugarten atribuye en gran parte esta evolución a los cambios fisiológicos (vista, oído, metabolismo) que conlleva la edad. En este punto, las características de la profesión de la enseñanza están en consonancia con las asunciones subyacentes.

Otros autores ven este proceso de forma parecida. Heidegger (1926) trató en profundidad el paso en la vida adulta de una preocupación por los «objetos de la experiencia» a una preocupación por los «modos de experimentar». Al vivir este proceso, la implicación con las «cosas» del mundo es mucho menor que la implicación con las formas de estar en el mundo —la vida es más interior y simbólica—. Jung (1930), en su análisis de las «etapas de la vida adulta», particularmente la «individualización», observó que los adultos de mediana edad pasaban a ser más conscientes de algunos aspectos de su personalidad que anteriormente, en las fases más «activas» de la vida social y económica, habían sido suprimidos o poco utilizados. Estas dimensiones, que permiten la integración de lo consciente y lo inconsciente, tienen un carácter arquetípico. Inevitablemente, un cambio de este tipo desplaza la energía psíquica desde la actividad a la contemplación. De la misma manera, los pasos sucesivos descritos por Sanford (1966) siguen una trayectoria de interiorización.

Los sociólogos describen una evolución parecida (Friedman, 1970). Hacia la edad de cincuenta años, el individuo normalmente ha llegado hasta lo más lejos que podía llegar en su progreso profesional y económico, de tal manera que los intereses van ya por otra dirección. Del mismo modo, las expectativas sociales frente a los adultos de cincuenta años de edad en adelante no provocan actitudes «activistas» sino que animan a adoptar papeles menos comprometedores, más simbólicos. Así, por ejemplo, un estudio profundo del distanciamiento personal al final de una carrera puede revelar tantas presiones externas como iniciativas personales (Cummings y Henry, 1961).

Finalmente, algunos autores (por ejemplo, Maehr y Kleiber, 1981) han introducido la idea de que el significado de *logro* es distinto a la edad de cincuenta y cinco años del concepto que se tiene a la edad de veinticinco. Se persiguen otras metas, los esfuerzos se dirigen a actividades que no tienen una relación directa con un *logro* material, pero que en sí mismas no son menos «activas». Aquí nos encontramos de nuevo con la imagen del Cándido de Voltaire que «cultiva su jardín» no con menos responsabilidad y diligencia de la que había invertido en sus tribulaciones anteriores, pero sí con una nueva canalización de sus energías. Disponemos de otras opiniones sobre la tesis del «distanciamiento» (por ejemplo, Hochschild, 1975).

Hacia una síntesis. En esta revisión, hemos diseñado deliberadamente una secuencia *normativa* del ciclo de la vida profesional de los maestros, con datos ligeramente más numerosos sobre la escuela secundaria que la primaria. Aunque no hemos partido de un modelo lineal o monolítico de ciclo (por ejemplo, que todos los profesores pasasen por cada fase sucesivamente), sí que hemos hecho referencia a *tendencias centrales* en coyunturas generales, principalmente respecto a los temas más importantes de las distintas fases y respecto a su ordenación.

El esquema que presentamos a continuación resume brevemente estas tendencias:

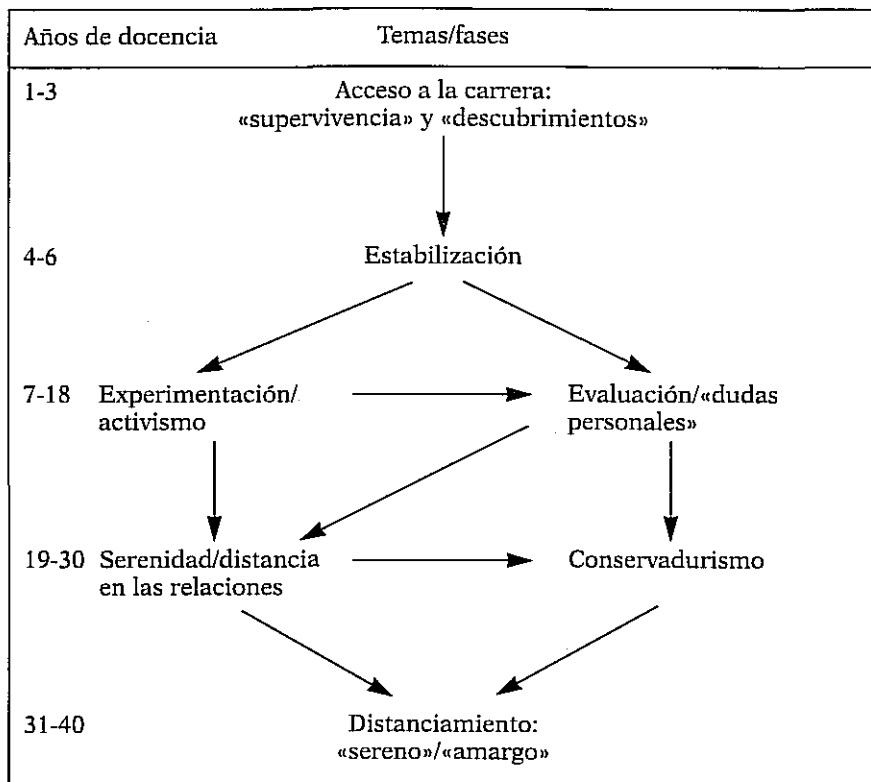


Figura 1. El ciclo de la vida de los profesores: un modelo ideal

Este esquema presenta un modelo integrado que describe una única línea que lleva a la «estabilización», pasando luego a presentar a mitad de la carrera múltiples ramas y, finalmente, concluyendo de nuevo en una única fase. Según el curso de los hechos precedentes, la última

fase puede experimentarse con tranquilidad o con rencor. La trayectoria más armoniosa sería la siguiente:

Experimentación —————> Serenidad —————> Distanciamiento sereno

Las trayectorias más problemáticas serían las dos siguientes:

a) Evaluación —————> Distanciamiento (amargo)

y

b) Evaluación —————> Conservadurismo —————> Distanciamiento (amargo)

Naturalmente, en cada carrera hay más corrientes que las que aparecen aquí y más subgrupos que toman itinerarios diferentes. Y sería mejor mostrar una figura con la forma de espiral o de hélice para ilustrar las pautas en forma de espiral. Muchos profesores parecen descender por una escalera de caracol que ya han recorrido anteriormente, pero en un nivel distinto. En el modelo de ciclo de la vida que presenta Hudson (1991, pág. 53), por ejemplo, hay un movimiento circular donde el «distanciamiento» está seguido por la «renovación». Esto ocurre, sin embargo, sólo cuando los adultos de Hudson adquieren «diez habilidades esenciales (que) les fortalecen a lo largo de las estructuras y transiciones de la vida» (pág. 53).

Fessler y Christensen (1992) han recogido modelos del ciclo de la vida en la enseñanza a partir de estudios elaborados entre 1970 y 1992. Un rápido vistazo muestra que, a pesar de que hay grandes diferencias en la terminología para describir las «fases», son bastante parecidas en los primeros momentos del ciclo de la carrera, por lo menos en los estudios más antiguos, y queda también patente que no se contradicen entre ellas, a excepción de una fase de «estabilidad en la carrera» al final de la trayectoria profesional que incluye la propia ilustración de Fessler y Christensen.

También podría tener más sentido identificar *subfamilias* de profesores diferenciadas y estables en lugar de buscar una trayectoria laboral global que alcance su universalidad en detrimento de demasiadas particularidades esenciales. Incluso en el nivel más general, podemos ver las semejanzas y diferencias que se dan entre los informantes a lo largo del tiempo. Esto conlleva el diseño de toda la muestra, agrupando los casos con los mismos —o muy parecidos— criterios descriptivos para caracterizar las carreras, y dividiendo la muestra en «segmentos» temporales, caracterizados cada uno de ellos, esta vez, por el investigador. Presentamos aquí un ejemplo de esta técnica, utilizada por Huberman (1993) en el estudio que elaboró sobre 160 profesores de enseñanza secundaria, y resumimos las respuestas de un subconjunto de la muestra —mujeres maestras del nivel más bajo de la enseñanza secundaria con una experiencia de cinco a diez años:

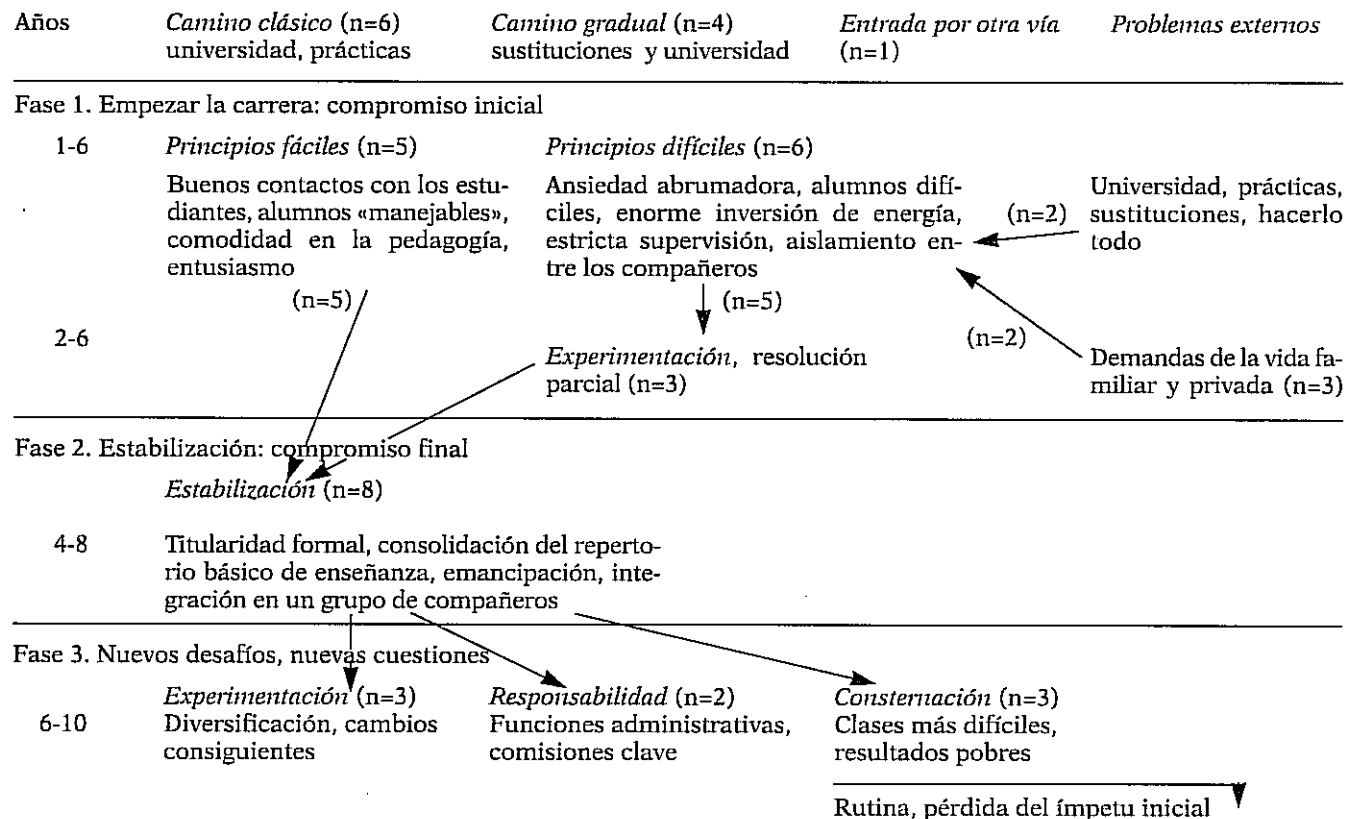


Figura 2. Trayectoria laboral de las mujeres en la escuela de secundaria Lower (cursos 7-9), 5-10 años de experiencia docente (n=11)

Observen que los «*leitmotifs*» (por ejemplo, «principios fáciles») vienen de los informantes y están compuestos por distintos «elementos» que constituyen cada tema. Las flechas muestran el número de profesores (aquí $n=11$) que han seguido la misma secuencia dentro de cada segmento y a través de ellos. Los esquemas están separados entre «grupos de experiencia» (5-10 años, 11-19 años, 20-29 años, > 30 años) y hombres y mujeres. Así, obtenemos 16 esquemas que después combinamos en «grupos» comunes de profesores que siguen la misma secuencia en la carrera, primero dentro de cada género o cohorte y después cruzándolos. Veamos dos de las cuatro secuencias que surgen de este análisis:

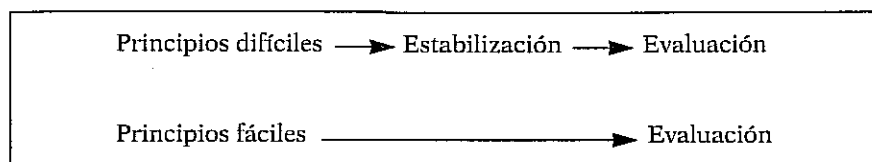


Figura 3. Secuencia modal dos

La primera secuencia que mostramos aquí arriba representa al 17 % de la muestra (recordemos que a los informantes no se les ha hecho una pregunta estándar que vaya más allá de pedirles que dividan sus carreras en «fases»). Esta secuencia ilustra el contraste entre aquellas personas que, en sus propias palabras, tuvieron unos principios «fáciles» y las que los tuvieron «difíciles», y conduce a una fase de «evaluación». En esta fase es cuando se plantea el permanecer en el trabajo de profesor o dejarlo, cuando aún hay tiempo para otras opciones.

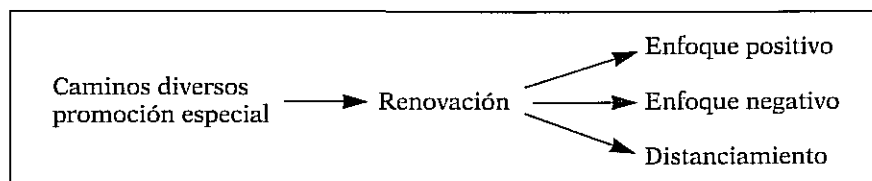


Figura 4. Secuencia modal cuatro

La figura 4 ilustra la trayectoria más representativa, reflejando al 40 % de los informantes. Es importante señalar que esta trayectoria está relacionada con el contexto histórico («Renovación») de los «Hechos de mayo del 68» y otras corrientes de agitación y reforma social, que dieron paso luego a reformas democratizadoras de las escuelas (por ejemplo, las escuelas mixtas, o la supresión de las divisiones en

grupos según la aptitud de los alumnos de un mismo curso para una asignatura). La respuesta en el último segmento de la carrera se dividía en tres ramas: «*enfoque positivo*», dirigido esencialmente a la propia clase haciendo ajustes productivos, pero con pocos o ningún compromiso institucional; «*enfoque negativo*», en la misma dirección pero con duras críticas a la administración, los alumnos y los padres por las reformas aprobadas o las tendencias sociales que las produjeron; y «*desencanto*», la sensación de «traición» tras un duro esfuerzo invertido en las reformas, ahora percibido como inútil, y un retiro personal caracterizado por la desvinculación de la profesión y el interés por cosas externas.

Trazar las carreras de los maestros

Desde el momento en que nos referimos a «secuencias» y «fases» que marcan la carrera de enseñanza, nos exponemos a sufrir críticas legítimas. Al postular «fases universales» de la vida se dejan de representar condiciones sociales y períodos históricos únicos (véanse Blank, 1982; Dannefer y Perlmutter, 1984), por no mencionar factores fisiológicos, la influencia de las instituciones locales o las variables familiares. Por ejemplo, es probable que haya diferencias de actitud significativas entre los profesores de unos treinta años de edad que vivieron en la época de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial y aquellos profesores que, a la misma edad, vivieron la agitación social y el ambiente de una nueva era en la década de los sesenta, o la cultura más conservadora de los años ochenta.

Estos individuos no son, pues, pasivos, no son los títeres de grupos sociológicos o de maduración dirigidos desde arriba o desde su interior. En cierta medida las carreras de los profesores son teleológicas. Es decir, observan, estudian y planifican las «secuencias» que siguen y, al hacerlo, son capaces de orientar e incluso de determinar el curso de los acontecimientos de cada «fase» sucesiva. La principal falacia cometida tanto por el análisis sociológico como por el análisis psicodinámico ha sido reducir la actividad humana a un estado *reactivo*, es decir, presumir que las fuerzas internas o externas determinan la sustancia y la dirección de la conducta individual. Esta percepción, como han señalado Baltes y Baltes (1990), ignora la «plasticidad» de las interacciones entre los individuos que actúan sobre los ambientes sociales que los rodean y se adaptan a ellos. El *desarrollo* de la carrera de maestro, en este sentido, es más el resultado de una co-creación —del cambio voluntario o adaptativo de individuos que interactúan en un ambiente social distinto—. Algunos de los movimientos estratégicos que hicieron los profesores estudiados por Johnson (1990) o Fessler y Christensen (1992) son una muestra del ingenio y los grados de libertad disponibles para

que los individuos que forman parte del sistema encuentren sus necesidades personales o profesionales.

Por otra parte, ordenar una vida profesional en secuencias, con una serie de fases, presupone algún tipo de continuidad. Aun así, cada fase constituye esencialmente un estado cualitativamente nuevo, una auténtica discontinuidad (véase Linde, 1993). Una fase puede dejar preparado el terreno para la siguiente fase y, en consecuencia, puede limitar el abanico de posibilidades subsiguientes. Pero una fase nunca determina por completo a la siguiente. En el mismo sentido, muchas secuencias simplemente no se experimentan, fenomenológicamente hablando, como continuidades. Consideremos, por ejemplo, la fase de «diversificación» que sigue al estadio de «estabilización» en un gran número de profesores, y que casi siempre es *inesperada*. La «serenidad» se acerca también gradualmente a los informantes en el momento en que menos se podía esperar. Y como hemos visto anteriormente, normalmente es un descubrimiento, una especie de revelación. Naturalmente, visto retrospectivamente, se puede observar el «carácter inevitable» de esta secuencia e identificar los indicadores que llevaron a ella. Esta identificación, sin embargo, se hace después de que haya ocurrido. Del mismo modo, otros resultados pueden haber aparecido de forma igualmente *inevitable* en la vida de un vecino o de un amigo, presentando aparentemente las mismas características de la propia vida, aunque esta otra persona no siguiera, de hecho, el mismo recorrido.

Hemos de recordar aquí la máxima de Aristóteles de que habrá algunas personas que se parecen completamente a los demás, algunas que se parecen a algunas personas, y algunas que no se parecen a nadie. ¿Dónde se encuentran estas intersecciones? ¿Cómo se pueden identificar con fiabilidad? Aparte de los cánones evidentes, se pueden establecer algunas reglas de conducta. En primer lugar, deberíamos eliminar el «sobredeterminismo» de un factor (sociológico o psicológico) que lleva a la exclusión de otro y tampoco deberíamos sobrevalorar las explicaciones basadas en la maduración personal o en la psicología. Como ha señalado Riegel (1977), el desarrollo adulto es un proceso *dialéctico* en el que la persona opera en un estado de tensión entre fuerzas «internas» (la maduración personal y la psicología) y «externas» (culturales, sociales y físicas). En un momento dado, una de estas fuerzas puede ser superior, pero se trata de una situación transitoria y, en cualquier caso, está influida por la interacción de las otras influencias. Estudiar el desarrollo adulto es estudiar influencias *combinadas*, y no fuerzas únicas o dominantes. ¿En cuántos estudios sobre la enseñanza, por ejemplo, se ha incorporado en el análisis la crucial variable de la «historia familiar»? En pocos, como suele ocurrir, pero su consideración es a menudo decisiva para llegar a comprender los caminos que se han tomado o los que se han dejado de tomar (Elder, 1974; Elder, Modell y Parke, 1993; Knowles y Holt-Reynolds, 1991).

En segundo lugar, estamos estudiando múltiples cohortes que han vivido en escenarios institucionales diferentes y que han sido testigos de acontecimientos históricos distintos; también las disciplinas y los niveles en los que enseñan cambian y lo hacen desde corrientes de áreas geográficas diferentes. Teniendo esto en cuenta, la carrera de maestro puede tener regularidades. Las expectativas sociales, los formatos de instrucción, la jerarquía administrativa, las normas y los planes de trabajo no han cambiado enormemente durante los últimos treinta años (véase Goodlad). Al mismo tiempo, hay factores relacionados con la carrera que definen los roles que legitiman y, de ese modo, mantienen la profesión en el punto donde cada nueva generación de profesores interioriza sus representaciones y su conducta. Así, si el proceso de socialización profesional (Brim y Wheeler, 1966; Rosenbaum, 1983) se mantiene relativamente constante, ampliará las semejanzas entre los individuos que han escogido la enseñanza como profesión y que están sujetos a sus normas. Parece que esto ha sido lo que ha ocurrido hasta hace poco. Pero aunque esto es posible, no debería exagerarse. Es necesario identificar las particularidades, especialmente ahora, con las nuevas variaciones en los planes de organización. Un objetivo realista sería identificar subconjuntos o «familias» más pequeñas de personas que pasan por estadios parecidos, ofreciendo explicaciones similares y definiendo su experiencia de forma análoga. Sería el caso de subconjuntos de personas que siguen, por ejemplo, tres o cuatro caminos típicos que llevan a una carrera «desencantada» o que utilizan de tres a cuatro tipos de «exploración» durante los primeros años de enseñanza. Nos encontramos, en consecuencia, en un nivel intermedio de generalización, en algún punto entre una colección de casos únicos y una totalidad ordenada.

Sería también interesante observar con más detalle las diferencias que los hombres y las mujeres tienen en la percepción de sus carreras. En la reciente revisión que ha hecho sobre la investigación de este tema, Levine (1989) señala que hay diferencias de ambición en la carrera (una mentalidad única por parte de muchos hombres y dudas por parte de las mujeres en el aprovechamiento diario del tiempo, en los estilos de comunicarse y de tomar decisiones y en la importancia que se da a las relaciones). Cita también el estudio de Lightfoot (1985), *The Good High School*, donde los hombres directores de colegio combinaban características típicas de los hombres con lo que Lightfoot describe como tendencias más propias de formas femeninas de relacionarse: una sensibilidad hacia las formas culturales ya incorporadas en la institución, la expresión de los sentimientos a los amigos íntimos de confianza y una autoridad en parte construida por la dependencia en las relaciones (pág. 127). Si, en estos aspectos, hay más variabilidad entre sexos que dentro de cada género sigue siendo un problema empírico.

El desafío consiste en construir estos grupos con rigurosidad, controlando las analogías de contexto, representación y antecedentes. Como

ya hemos señalado, hay serios problemas metodológicos al mezclar, en la misma muestra, personas que pertenecen a distintas edades, cohortes y generaciones. ¿Cómo se pueden distinguir, entonces, los efectos sólo de la edad respecto a los de una «cohorte» de gente mayor? ¿Y cómo distinguir estos dos efectos de aquellos atribuibles al hecho de vivir en el mismo «período histórico»? ¿Es justificable, por ejemplo, comparar una fase de «consolidación» rememorada por un profesor de sesenta años de edad que describe su pasado con la descripción que una persona de treinta y cinco años hace de un proceso parecido que experimenta ahora? En cierta medida, cada descripción personal es, por definición, relativa al momento y a las condiciones específicas en que se elabora.

La única forma de resolver esta cuestión —la influencia relativa de la edad, cohorte, el período histórico— consistiría en emprender un estudio longitudinal y seguir a la misma cohorte de profesores durante cuarenta años. Por razones evidentes (la vida es corta y las investigaciones son largas), existen pocos estudios de esta clase y ninguno de ellos se centra en los profesores. En cualquier caso, este tipo de estudios no resuelven los problemas de las influencias interactivas.

Nuestras posibilidades metodológicas son, en consecuencia, limitadas. Existen, por supuesto, técnicas estadísticas que permiten la comparación de cohortes cronológicas distintas (por ejemplo, análisis de acontecimientos, análisis de tableros, análisis de cohortes secuenciales, análisis de correspondencias, diseños de casos únicos duplicados).¹ Huberman (1993) había recurrido, por ejemplo, a técnicas de análisis de factores y grupos, utilizando luego los resultados de los factores y los grupos para hacer una distinción entre los profesores que se «distanciaban» felizmente y los que lo hacían amargamente. Esta secuencia fue diseñada para predecir la «satisfacción» relativa de la carrera de maestro. Paralelamente, llevó a cabo un análisis cualitativo. Otros investigadores (por ejemplo, Willett y Singer, 1991) han confiado en los modelos jerárquicamente lineales para determinar los «grados de supervivencia» en la enseñanza. Del mismo modo, utilizando medidas más específicamente cualitativas o narrativas, nuestros informantes

1. Nesselroade y Ford (1985) son pioneros en la aplicación de este último método utilizando análisis basados en x factores sobre una persona estudiada a partir de diversas variables y en distintas ocasiones. Si las medidas son buenas, el análisis resulta atractivo y robusto. No invita, sin embargo, a hacer diferencias entre individuos, sino que invita a establecer diferencias respecto a los cambios de cada individuo a lo largo de los períodos de estudio. Algunos investigadores que realizan análisis cualitativos (Miles y Huberman, 1984; Ragin, 1987) han trabajado en la misma cuestión haciendo inferencias inductivas. Los fenomenólogos han aportado exitosos retratos basados en el cruce de individuos (véanse Fischer y Wertz, 1975; Giorgi, 1975) y los narratologistas cercanos a la comunidad de análisis del discurso han confiado en las técnicas literarias para combinar los relatos de los informantes de acuerdo con las «tramas» (por ejemplo, Gee, 1989).

<i>Fase/estadio</i>	<i>Unruh y Turner (1970)</i>	<i>Gregorc (1973)</i>	<i>Burden (1982)</i>	<i>Feimen y Floden (1983)</i>	<i>Huberman y otros (1989) Huberman (1989)</i>	<i>Fessler y Christensen (1992)</i>
1	Período inicial de docencia (1- 6 años)	Conversión	Supervivencia (1er año)	Supervivencia	Acceso a la ca- rrera y sociali- zación	Preservicio
2	Adquisición de seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Reajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inducción
3	Período de ma- duración (15+ años)	Maduración	Maduración (5+ años)	Renovación	Evaluación e interrogaciones	Construcción de competencia
4		Funcionamien- to completo		Maduración	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración de la carrera
6					Distanciamien- to	Estabilización de la carrera
7						Caída y final de la carrera

Fuente: Concepciones comparativas del ciclo de la carrera en la enseñanza respecto a los estudios empíricos, 1970-1992 (Fessler y Christensen, 1992, pág. 9).

Tabla 2. Concepciones diferentes del ciclo de la carrera de un maestro (ordenadas cronológicamente por el año de publicación del estudio)

pueden identificar ellos mismos los acontecimientos sociales o las condiciones institucionales arraigadas en un marco temporal concreto que les han influido (véase Gubrium y Buckholdt, 1977). A continuación podemos determinar si estos mismos acontecimientos o condiciones están ausentes o son diferentes en las vidas de otros informantes.

Los efectos de este problema metodológico se pueden atenuar, aunque sin que se resuelva del todo el problema, mediante la inclusión, por ejemplo, de observaciones complementarias o documentos proporcionados por el informante, con «testigos», con múltiples entrevistas. En ese momento tendríamos medidas independientes para verificar la naturaleza de los relatos retrospectivos. En caso contrario, estamos forzados a seguir confiando principalmente en las historias de vida contadas por sus autores, corriendo los consiguientes riesgos como el olvido, la distorsión, las asimetrías entre investigadores e informantes, el acoso teórico y la memoria selectiva de los informantes (Ross, McFarland y Fletcher, 1981): la tendencia a aumentar los cambios que tienen lugar entre la adolescencia y la edad adulta (Woodruff y Birren, 1972), la tendencia a imaginar el pasado de la misma manera que uno se prepara para el futuro (Riegel, 1977), la disposición a considerar que importantes dimensiones de la persona con el tiempo han «mejorado» e incluso a anticipar más mejoras (Gergen y Gergen, 1988), etc. Para un fenomenologista, por supuesto, nuestro pasado es un significado, no una sustancia, incluso si con frecuencia es tratado como si fuera «real», y más que estar constituido por cualquier relato «objetivo» que podamos ofrecer de él, está constituido por una serie de *ideas* sobre ese relato, ideas que cambian a lo largo del tiempo.

Conclusión

En la introducción a este capítulo exponíamos la idea de que la construcción y la dinámica de la carrera de maestro no afectan solamente a los «grados de felicidad» de los profesores (McLaughlin y Yee, 1988) sino que realmente determinan de manera considerable el funcionamiento de un sistema educativo. Como señalaban McLaughlin y Yee, en educación los profesores *son* la tecnología. Su competencia y su compromiso afectan bastante directamente a la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Y la historia de la carrera de maestro es la historia del aumento o la disminución de la competencia y el compromiso. ¿Qué nos dice la literatura científica aquí revisada sobre la configuración de la carrera de profesor y las fuerzas que producen esta configuración? ¿Cómo está cambiando la carrera, y qué la está cambiando? ¿Qué sugiere la investigación que deberían hacer los organismos políticos sensibles a las reformas o los profesionales para promover el incremento de la competencia y la renovación de los com-

promisos a lo largo de la trayectoria profesional? Concluimos este capítulo con algunas ideas sobre estas cuestiones.

Como ya hemos visto, para Waller la situación del profesor en el aula dirigía el camino de la carrera de maestro exactamente de la misma manera como el destino dirigía la trama de la tragedia griega. El profesor entraba en el aula como un idealista pero estaba constantemente en peligro de perder el control sobre unos estudiantes desencantados por un currículum sin vida. Forzado por la comunidad y por su papel asignado en la organización a valerse de un liderazgo institucional en lugar de personal para mantener el control de la clase, el profesor descrito por Waller se transformaba en un mezquino tirano, estando demasiado absorbido por el proceso de ganar y mantener el control para darse cuenta de lo que le estaba ocurriendo. Al evaluar la importancia de los descubrimientos de Waller para la carrera contemporánea de maestro, no sólo nos reconforta pensar que las cosas ya no son como antes sino que nos acosan las dudas sobre si realmente fueron así. Waller tenía tanto de Jeremías como de científico social. Sin embargo, por muy exagerado que pudiera ser su retrato de la carrera de maestro, sí que destacó el lado oscuro de una importante cuestión: que los profesores deben encontrarse a sí mismos y deben conseguir una carrera realmente productiva. También exponía que el problema fundamental de cambiar la situación del profesor era el problema de transformar el currículum en experiencia viva e intrínsecamente atractiva —cambiar la escuela como organización y el papel institucional del profesor ayudaría a conseguirlo pero, como recientemente nos han recordado Elmore, Peterson y McCarthy (1996), esto no constituiría una garantía.

Las revelaciones de Lortie apuntan hacia otra dirección o, por mejor decir, apuntan a dos direcciones distintas. En primer lugar, sus observaciones sobre la forma en que la gradación institucional mantiene la motivación para adquirir más competencia y refuerza el compromiso, probablemente contribuyeron indirectamente a esquemas de «escalafones», punto que discutimos más adelante en esta sección. La observación de Lortie sobre el hecho de que el bajo desarrollo de la cultura técnica en la educación puede ser, en parte, resultado del aislamiento de los profesores dentro de una estructura escolar similar a una cáscara de huevo apunta hacia un segundo enfoque para la mejora de la carrera de la enseñanza: el paso a estructuras y culturas con una organización más colegiada. Como hemos señalado en nuestra introducción, este movimiento ha generado mucha literatura científica. Mucha de ella es reformista y retórica, pero también ha aparecido un número creciente de estudios empíricos (véanse, por ejemplo, Darling-Hammond, 1993; Little, 1987; McLaughlin y Talbert, 1993; Newmann y Wehlage, 1995). Como ya se ha señalado anteriormente, McLaughlin y Yee (1988) observaron que cierto número de escuelas disponían de un

«ambiente integrado» de propósitos compartidos y de apoyo colegiado mutuo para resolver problemas y crecer. En tales contextos, se podría esperar que, con el tiempo, surgiera una cultura técnica más fuerte. Sin embargo, lamentan que: «Desafortunadamente, la mayoría de profesores trabajan en escuelas donde estos elementos son irregulares o no existen». Observaron que muchos profesores estaban en escuelas de «ambientes segmentados» como los que Lortie había encontrado. Así, a pesar de que en Estados Unidos debe haber empezado un movimiento que en última instancia puede llevar a amplios y profundos cambios en la carrera de enseñanza y en la experiencia que los profesores tienen de su carrera, como mucho debemos estar en los primeros estadios de esta transformación.

Si pasamos a los estudios elaborados sobre todo desde la perspectiva de la psicología, de donde hemos sacado las configuraciones de trayectorias de la carrera que hemos presentado anteriormente, las imágenes de la carrera de maestro empiezan a definirse más y parecen más vinculadas a los datos empíricos. Sin embargo, también es más difícil saber exactamente cómo varias tendencias reales y potenciales configuran la carrera. La gran pregunta parece evidente: ¿qué condiciones (desafíos, apoyos) favorecen la superación positiva de las transiciones clave, como las que se dan entre el acceso/supervivencia y la estabilización, entre la estabilización y la experimentación y el activismo, y, finalmente, entre la experimentación y las formas más positivas de serenidad?

La literatura científica proporciona algunas bases para una especulación interesante. Se pueden hacer conjeturas, por ejemplo, de que los sistemas de prácticas y tutorías podrían contribuir a que las transiciones entre el acceso/supervivencia y la estabilización fueran más positivas, aunque sólo en el caso de que el conocimiento, las habilidades y las condiciones requeridas para las tutorías eficaces (véase Feiman-Nemser, 1991) se cultiven deliberadamente. Pedir simplemente distritos locales donde poder asignar tutores para los profesores principiantes, sin preparar a los profesores experimentados para jugar ese papel y sin proporcionar el tiempo adecuado para la interacción entre el tutor y el principiante, podría malgastar fácilmente el potencial que pueden tener los sistemas de tutoría que se han puesto cuidadosamente en práctica. También puede suponerse que la tutoría y el número creciente de otras funciones especiales que pueden adoptar los profesores sin abandonar por completo el aula ayudarán a tener transiciones más positivas entre la estabilización y la experimentación/activismo, en lugar de llevar de la estabilización a las dudas personales, al conservadurismo y al distanciamiento amargo. Aunque efectivamente existen estudios sobre estas suposiciones, no parece haber ninguna explicación general sobre cómo afectan las condiciones cambiantes a la forma en que los profesores realmente superan las transiciones clave de la carrera.

Las perspectivas contextualistas del desarrollo no hacen más que complicar las cosas. Plantean rigurosamente la cuestión de cómo los factores históricos, sociológicos, antropológicos, sociopsicológicos, psicológicos, fisiológicos y de otra clase interactúan para configurar la dimensión profesional de las vidas de los profesores. Como ya hemos sugerido, esclarecer las contribuciones de estos factores supondría la aplicación de sofisticados diseños a grandes muestras de individuos a lo largo de extensos períodos de tiempo, a través de contextos nacionales muy variados.

¿Y qué pasa si, como parece evidente, la acción de la persona individual juega también un papel incierto? Gergen (1980) ha propuesto un modelo «aleatorio» en el cual el recorrido de un individuo a lo largo de la vida no se considera *determinado* por un conjunto muy complejo de interacciones entre los factores externos e internos, sino que sólo está *condicionado* por esas interacciones, dejando una zona importante en la cual la elaboración de significados individuales y la elección personal operan de forma simplemente impredecible.

Penetramos de nuevo en el reino donde se encuentran las narraciones de vidas concretas: un lugar donde el relato persuasivo y unificado de la carrera de maestro se escapa de la comprensión de los enfoques paradigmáticos. La fuerza específica de la narrativa viene dada, entre otras cosas, por su capacidad para captar las sutiles y complejas interacciones realmente inherentes a una carrera (o a una vida).

Aunque reconocemos la poderosa atracción de la narrativa, especialmente de la expresada con la propia voz del maestro, la discusión no puede acabar aquí. La clásica pregunta sobre la validez puede precisar una reformulación en el dominio de la narrativa, pero todavía hay que tratar la cuestión subyacente de hasta qué punto una narración concreta es una explicación defendible de una carrera, si es que lo es. Por ejemplo, la biografía y la historia de vida tienen tradiciones muy desarrolladas de pruebas y argumentaciones.

Más allá de esto, se nos presenta el problema de la generalización. Si uno busca una explicación general de cómo se desarrollan las carreras de los profesores durante un período dado y en un contexto concreto, así como una explicación de cómo cambia el desarrollo según la época y el contexto, entonces no será suficiente un conjunto de narraciones de carreras individuales —no importa lo rico que sea el relato individual, ni cuán grande sea el conjunto—. Como la literatura narrativa se expande rápidamente, los análisis interpretativos y comparativos de las diversas tradiciones, con la tradición literaria, la histórica y la feminista incluidas, nos ayudarán a comprender los temas y pautas principales que surgen de la profusión de este tipo de explicaciones.

En un análisis final, sin embargo, cada una de las tradiciones que aquí hemos revisado —las explicaciones narrativas y las paradigmáti-

cas por igual— tiene ventajas evidentes y límites igualmente evidentes. Confiamos en su capacidad conjunta de capturar las complejidades y los cambios dentro de la carrera de maestro, más que si tomáramos cualquiera de ellas por separado. Si los temas tratados en los relatos e historias de vida de los profesores encuentran eco en las pautas generales reveladas por los estudios de contexto social, psicológico o de desarrollo, quizás estemos llegando a algún sitio. De la misma manera, si existen acusadas contradicciones entre los estudios de una tradición y los estudios de otras, éstas contradicciones deberían convertirse en el centro de atención de posteriores investigaciones ya sea dentro de cada tradición o, incluso mejor, a través de estudios fundamentados en métodos múltiples. Esto significa que no ha de ser únicamente en capítulos de manuales como el presente donde deberían encontrarse las diversas tradiciones de investigación sobre la carrera de maestro. Solamente con que los investigadores de cada tradición formularan sus preguntas y emprendieran sus estudios con un conocimiento del trabajo en las otras tradiciones este campo de estudio avanzaría hacia las convergencias más útiles y los conflictos más creativos.

Puesto que alcanzar esta coherencia es algo que tardará en llegar, es imposible resumir con seguridad lo que en este momento se sabe sobre la carrera de maestro o sobre cómo afecta ésta a los organismos públicos y otros sujetos interesados en aumentar aquellos aspectos de la carrera de maestro que inciden en el aumento de la competencia y la asunción de compromisos. Para cerrar el capítulo nos arriesgaremos, sin embargo, a formular algunas ideas parciales y provisionales sobre dónde nos encontramos y hacia dónde nos dirigimos.

Las escuelas públicas son todavía clásicas comunidades ocupacionales (Van Maanen y Barley, 1984) y, para los críticos, una versión «de la edad de piedra» en comparación con el sector privado. Las escuelas públicas se presentan, así, como una institución crónicamente «congelada» que le hace pequeños ajustes a cosas triviales para eludir una reforma estructural rigurosa. Sin embargo, se han puesto en marcha grandes cambios: una renovación del 87 % de la plantilla de trabajadores en los últimos diez años (con un aumento de la participación de la mujer tanto en la enseñanza como en la administración), una mayor diversidad de alumnos, más autonomía local pero al mismo tiempo más presión para aumentar el nivel nacional y estatal, más colaboración y oportunidades para el desarrollo profesional (aunque de calidad incierta) y, por último —quizás el aspecto de mayor importancia para este capítulo—, el aumento de la diversificación de los roles de trabajo, ya sea dentro del aula como fuera de ella (asesores, profesores expertos, tutores, coordinadores de currículum, profesores de prestigio, animadores, coordinadores de programa, encargados de poner en contacto con el desarrollo profesional, delegados para compañeros que ocupan otras posiciones, etc.).

En la síntesis que elaboró sobre las investigaciones en el campo de la reorganización del trabajo del profesor, Hart (1994) señala que la enseñanza tiene un alto grado de desgaste, siendo la pérdida de los profesores más prometedores o más efectivos el elemento más disfuncional de desgaste. Tal y como ella interpreta esta literatura científica, las estructuras y las recompensas de los nuevos trabajos —explícitamente diseñados y adoptados realmente para aumentar la eficacia profesional de los maestros y su sensación de autonomía profesional— hacen que esta profesión sea más atractiva para esos maestros. Las posiciones en los nuevos roles que efectivamente conectan con las funciones principales de la enseñanza y el aprendizaje y además las mejoran necesitan ser al mismo tiempo estables y suficientemente numerosas para dar a los profesores que mejor rinden la confianza de que tienen una oportunidad razonable de alcanzar esa posición. Desempeñar con éxito estos papeles probablemente puede ayudar a retener no sólo a los propios profesores de prestigio, sino también a otros trabajadores de alto rendimiento a los que realmente se ayuda para que sean más eficaces o que por lo menos sientan que la organización apoya el camino que toman para hacerlo. La reorganización del trabajo y las recompensas que se alejan de las mejoras sustantivas o que tienden a minarlas —como, por ejemplo, las funciones que desvían la atención hacia la conformidad burocrática en detrimento de la enseñanza y el aprendizaje, o las bonificaciones repartidas basándose en evaluaciones superficiales o en el criterio de una rotación anual— pueden provocar que los profesores más capaces se vayan, en lugar de ayudar a retenerlos.

Después de que cualquier nueva función se asiente dentro de los sistemas de funciones institucionales (Becker y Strauss, 1956; Rodin, Schooler y Schaie, 1990), esta nueva función también se puede «congelar» pronto. ¿Se trata de un modelo de progresión basado en los «torneos» (Rosenbaum, 1983), de un modelo «espiral» o «regresivo» (Watts, 1980), o de una actitud cómoda por parte de los que no «avanzan»? ¿Cuánto de lo que cambia en las trayectorias laborales depende de los nuevos factores situacionales, y hasta qué punto reflejará el significado que estos cargos funcionales extraen de la historia de su nueva labor? La investigación existente sugiere claramente que, aparte de las evaluaciones externas, la satisfacción laboral en estas nuevas funciones dependerá de la conjunción de los incentivos individuales para trabajar y los objetivos institucionales para que se lleve a cabo el trabajo y se haga de una determinada manera.

Johnson (1990) llama la atención sobre el hecho de que hay profesores que están satisfechos permanentemente por su trabajo y sienten que sus contribuciones han tenido sentido (pág. 40), pero también ha habido frustraciones y decepciones, señala, y los profesores no se ven a sí mismos tan eficaces como habrían deseado. Esto se atribuye a la pobreza de recompensas más allá de las de los alumnos: un salario bajo, poco respe-

to, escasas oportunidades para crecer y desarrollarse, distracciones constantes, innecesarias tareas burocráticas, edificios muy descuidados (habitualmente, con materiales y equipamientos desfasados), demasiados deberes ajenos a la enseñanza, demasiada o demasiado poca implicación por parte de los padres, caso omiso a las consideraciones de los maestros, un gran volumen de trabajo, una demanda creciente de mujeres en áreas (sobre todo ciencias y matemáticas) para las que están menos preparadas cuando, en el momento en que estudiaban, se las desviaba de estas disciplinas, etc. La lista de quejas —y el debate— podría ser mucho más larga. Tras esta explosión confesional o documental que ha tenido lugar en la última década, estos datos ya no pueden mantenerse escondidos (véanse también Goodson, 1992; Loudén, 1991).

Aunque Johnson (1990) lo expresa de forma convincente, de la misma manera Lortie (1975), Jackson (1968), Yinger (1987) y Huberman (1993), lo han subrayado en sus trabajos empíricos. Lo que la muestra de California estudiada por Johnson quería hacer en los cinco años siguientes era «estar en la clase y hacer lo que más les gusta: enseñar» (pág. 18). En sus reflexiones sobre Genet, Sartre (1963) hablaba con elocuencia de una plantilla organizativa, un «proyecto fundamental» o principio organizativo, imbuido de significados y valores que reflejen las elecciones de una persona. Aunque sin excesivo romanticismo, la enseñanza puede equivaler a esto, sobre todo para los profesores de primaria. El poder que sienten que tienen viene dado por recompensas psíquicas, y no materiales —«marcar la diferencia» en el aula, lo cual puede traducirse en marcar la diferencia en la propia vida—. Como señala Johnson, ésta es una noción de la carrera basada en la experiencia y determinada individualmente y pone claramente límites a cualquier implicación institucional que no lleve a una mayor competencia, estimulación, desafíos y apoyos para la adquisición de habilidades nuevas y más específicas (pág. 26). De este modo, la implicación institucional se centraría en el acceso a los recursos y las herramientas que aumentan la capacidad personal y, para asegurar este objetivo, se centrarían en la capacidad de influir en las metas y las direcciones de la escuela que se centrasen en la mejora de las condiciones de trabajo (Staw, 1982; Yee, 1990). Otra alternativa sería acceder un tiempo discrecional a comunidades de aprendizaje basado en el cruce de escuelas y proporcionar facilidades de instrucción en temas concretos que tengan una proyección en la práctica del aula (por ejemplo, Huberman, 1995).

Es interesante señalar que la perspectiva de Johnson parece encajar con recientes propuestas que pretenden conectar las compensaciones con el desarrollo de la carrera de los maestros. Conley y Odden (1995) han señalado que las iniciativas de los organismos diseñadas para que las compensaciones estén basadas en el rendimiento individual de los profesores (esquemas que funcionan con «pagas por méritos») han sufrido muchos problemas de tensión entre la plantilla de

profesores, dificultades en encontrar criterios para evaluar a los profesores que ellos mismos consideren válidos, y dudas para decidir quién merece una paga extra. Estos autores plantean que las dificultades no consisten simplemente en problemas técnicos sino que son fruto de las incompatibilidades fundamentales que existen entre los esquemas basados en rendimiento y:

- a) la propia naturaleza de la práctica de la enseñanza (compleja, no rutinaria, difícil de medir, con una alta interdependencia entre los profesores),
- b) «normas sagradas» de colegialidad entre los profesores, y
- c) la orientación de los profesores hacia recompensas intrínsecas o psíquicas, como las que se derivan de conectar con los estudiantes, la autonomía profesional, las oportunidades de utilizar sus habilidades, y la participación en la toma de decisiones.

Los escalafones de la carrera contruidos bajo el criterio de «pagas basadas en el cargo» (compensaciones basadas en un análisis detallado del cargo, que atienden a las diferencias en aspectos como la complejidad de las tareas y el grado de supervisión) también han creado problemas, ya que las responsabilidades administrativas han devaluado la enseñanza en el aula y han trasladado a profesores capacitados fuera de ella. Conley y Odden señalan que los sistemas de compensación innovadores basados en el incremento de habilidades y conocimientos han recibido menos atención que aquellos basados en el rendimiento y en el cargo, pero, sin embargo, tienen el potencial de poder apoyar el desarrollo de los profesores a lo largo de la carrera y de aumentar la motivación intrínseca (a través de las satisfacciones derivadas del enriquecimiento profesional). Los sistemas basados en la evaluación directa del conocimiento y las habilidades para asignar las compensaciones habitualmente utilizan mecanismos tales como carpetas de evaluaciones desarrolladas por los profesores y las reuniones y observaciones de los supervisores o los compañeros. Un obstáculo para la adopción generalizada de este tipo de sistemas es la aversión de los profesores a las observaciones de los compañeros, que, sin embargo, son un elemento de progreso esencial en profesiones de reconocido prestigio como la medicina, el derecho y la educación universitaria. Conley y Odden consideran que el *National Board for Professional Teaching Standards* es un vehículo adecuado para evaluar y certificar los niveles avanzados de conocimientos y habilidades, y, en consecuencia, para institucionalizar los estadios de la carrera que marcarían la progresión de la pericia dentro del sistema.

En cualquier caso, el objetivo no es otro que aumentar la capacidad profesional en las aulas, consideradas como «mundos caóticamente enérgicos» (McDonald, 1992), donde abundan la incertidumbre y las

contradicciones. Tanto McDonald como Lampert (1985) han descrito de forma elocuente estas contradicciones (atender a algunos estudiantes e ignorar a otros, exigir el mismo nivel a niños que no tienen la misma habilidad ni madurez, administrar justicia y ser amables casi simultáneamente), y han llamado la atención sobre el hecho de que *esto* es en gran parte lo que Buchmann (1984) llama la «vida real» de la enseñanza y que es difícil mantenerla eternamente.

Pero no siempre es así. Diversos estudios, junto a los modelos que ya hemos visto, apuntan hacia un incremento del cansancio y el aburrimiento, especialmente en épocas de aletargamiento institucional y la sensación personal de estar «atascado» (Fessler y Christensen, 1992; Peterson, 1964). Nos recuerda en algo al «ambiente de guerra»: largos períodos de rutina sin incidentes intercalados con una actividad febril y normalmente improvisada. En gran parte depende, como descubrió Huberman (1993), de la calidad y vivacidad de los alumnos (por ejemplo, «Doy clases del primer nivel de alemán. Sólo puedo llegar hasta donde llega mi mejor estudiante»). Los alumnos con inquietudes son los que generan años de satisfacción, y estos estudiantes aparecen, por supuesto, sólo al azar. A uno le puede llegar un año un grupo de mentes inquietas y en los tres años siguientes tener a grupos de alumnos que no vienen ni a clase. También para Metz (1993) la satisfacción venía determinada por las características de los estudiantes. En general, son demasiadas las contingencias de la carrera de maestro que escapan del control del profesor (Huberman, 1993), incluso para aquellos que han utilizado su veteranía para mejorar sus oportunidades y condiciones de trabajo.

Estos mismos estudios identifican, sin embargo, las diversas oportunidades para introducir cambios y estímulos incluso dentro de los confines de las limitaciones existentes. Algunos ejemplos son: coger alumnos mayores o más jóvenes, probar de enseñar una materia que se hubiera estudiado como asignatura secundaria en la carrera universitaria, trasladándose durante un año a un nivel académico mayor o menor. Todas estas cosas crean la sensación de estar empezando de nuevo la carrera, esta vez con las herramientas adecuadas para encontrar el equilibrio rápidamente y disfrutándolo. Con la ausencia de estos períodos de variación, el riesgo de «quemarse» aumenta dramáticamente. Estas observaciones abren la puerta a una vasta literatura (por ejemplo, Byrne, 1994; Farber, 1991) donde los elementos personal, institucional e interpersonal están estrechamente entrelazados. Generalmente los conflictos por los roles, la sobrecarga de trabajo, el tenso clima de la clase y la ausencia de apoyo por parte de los compañeros son considerados como las principales causas que llevan a que un profesor «se queme», además de otros factores más psicológicos como la baja autoestima y la consciencia de ser impotente, pero su influencia y su configuración cambia de un lugar a otro y entre individuo e individuo.

Finalmente, puede ocurrir que los roles de los profesores sufran si, como afirman diversos analistas (por ejemplo, Apple, 1986; Braverman, 1974), pierden el control del proceso de trabajo cuando se codifican y estandarizan las aptitudes de su labor. Al reunir, formular y sistematizar las supuestas aptitudes para la enseñanza, los planificadores pueden estar separando la concepción y la ejecución del trabajo, y pueden confinar las funciones menos cualificadas a los maestros. Ciertamente ésta es una tendencia clara, pero también hay otras tendencias que hacen de contrapeso, como aumentar el control local y dar más autonomía sobre el currículum y los métodos. Por otra parte, las historias de vida, entre otros trabajos empíricos y más analíticos, nos han enseñado que los profesores ya trabajan por sí mismos, con la connivencia explícita o latente de superiores y compañeros, lo que Archbald y Porter (1994) llaman «zonas de criterio». Incluso en los distritos altamente «controlados», que tenían los libros de texto previamente asignados, los maestros mostraron gran autonomía a la hora de elegir los métodos, deberes y niveles que realmente impondrían en el aula. En el caso de que fuera necesario, estos profesores apretaban el paso y construían puentes de unión para adoptar fácilmente el «nuevo currículum», si había presiones para hacerlo. Es más, su sensación de «poder» no era menor que la de aquellos compañeros que trabajaban en escuelas administradas de forma menos rígida. La carrera de maestro proporciona diversos grados de libertad para los que no sólo saben reconocerlos, sino también ponerlos realmente en uso. Ésta es una de las razones posibles que explican por qué las decisiones y los planes elaborados por la escuela o el distrito raramente son llevados a cabo dentro del aula (Elmore, 1992).

Aun así, la satisfacción puede no ser suficiente como para que uno le dedique toda su vida al aula. En este sentido, la distinción de funciones (por ejemplo, profesor experto, tutor, coordinador, etc.) puede ser una bendición. Hay estudios actuales que siguen mostrando un alto índice de desgaste, donde un 66 % de las muestras de profesores de la enseñanza pública elegirían otra profesión si se les diera la oportunidad de empezar de nuevo la carrera —sobre todo los graduados de mayor rendimiento (Murnane, 1991)—. Esto daría que pensar en cualquier profesión. Como mínimo sugiere que la institución no ha respondido adecuadamente a los objetivos profesionales —o que esos objetivos no han sido realistas— y que, más allá de esto, las tendencias sociales y económicas no favorecen la entrada y la permanencia de los mejores y más brillantes.

Es difícil saber si nuestra imagen actual de las vidas profesionales de los maestros cambiará mucho en los próximos años. Ciertamente, por lo que se refiere a la satisfacción de los profesores, el pronóstico no es, como ya hemos visto, muy favorable, pues sólo un tercio de los profesores están interesados en reincorporarse a la profesión y la satis-

facción es mucho mayor entre aquellos que abandonan la profesión que entre aquellos que se quedan (Choy, Bobbitt, Henke, Medrich, Horn y Lieberman, 1987). Pero estas evaluaciones parecen variar según la región y el período (véanse Feistritz, 1990; Sedlak y Schlossman, 1986).

Muchos aspectos deben depender de la cualidad y adecuación de las condiciones de trabajo: apoyo administrativo, límites a las intrusiones externas, adecuación de los recursos, colaboraciones voluntarias, participación en la toma de decisiones sobre cuestiones de implicación directa, etc. La variedad, la diversidad y el enriquecimiento profesional —ya sea dentro de la escuela o, quizá mejor, en la interconexión de escuelas (Huberman, 1995; Lieberman y Miller, 1991; Webb, 1995)— son también posibles incentivos y fuentes de satisfacción profesional. Y por último, no sin ser menos importante, provocan desafíos y cambios en los ambientes seguros.

Muy probablemente, las incertidumbres inherentes a la profesión permanecerán: cómo reducir la retórica oficial a expectativas realistas, cómo establecer relaciones de respeto y cooperación con los alumnos, cómo trabajar con estudiantes que tienen motivaciones y niveles diversos y que vienen de contextos distintos. Se trata de una tarea ingente, y se apoya sobre un conocimiento «artesanal» que siempre es institucionalmente inseguro. Muchas dudas y problemas serán abandonados a su suerte, relegados al interior de las aulas, y, en consecuencia, sin la seguridad que proporciona el compartir los ideales y experiencias dentro de la escuela.

Ha habido, y continuará habiendo, una ambivalencia: el sacrificio del control riguroso y la interdependencia institucional para conseguir el profesionalismo y la privacidad. Los artesanos, como las profesiones liberales, habitualmente comparten sus recursos, incluso el conocimiento técnico, pero raramente toman responsabilidades colectivas. Esto no parece, sin embargo, entorpecer sus carreras. Por otra parte, en una tarea como la educación, que depende más de las personas —donde una clase presumiblemente puede afectar el futuro de la siguiente, y donde se asume un más alto nivel de compromiso social, quizás erróneamente— probablemente necesitemos otro modelo de vida profesional distinto al que hemos tenido durante las últimas décadas. Sea como sea este modelo, Ashton y Webb (1986) habrán acertado al considerar que el ciclo de la trayectoria laboral será en último término satisfactorio si los profesores valoran lo que hacen, son desafiados e incitados a realizar esta actividad, lo hacen bien y tienen suficientes indicios para confirmar su éxito (pág. 186).

Bibliografía

- Abbott, A., «The sociology of work and occupations», *Annual Review of Sociology*, n° 19, 1993, págs. 187-209.
- Acker, S. (comp.), *Teachers, gender and career failure*, Londres, Falmer Press, 1991.
- Acker, S., Megarry, J., Nisbet, S. y Hoyle, E. (comps.), *World yearbook of education, 1984: Women and education*, Nueva York, Nichols Publishing, 1984.
- Adams, R., «Teacher development: A look at changes in teachers' perceptions across time», *Journal of Teacher Education*, n° 23, 1982, págs. 40-43.
- Agar, M. y Hobbs, J., «Interpreting discourse: Coherence and the analysis of ethnographic interview», *Discourse Processes*, n° 5, 1982, págs. 1-32.
- Apple, M., *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*, Nueva York, Routledge y Kegan Paul, 1986 (trad. cast.: *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1997).
- Archbald, D. y Porter, A., «Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfactions», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 16, 1994, págs. 21-39.
- Ashton, P. y Webb, R., *Making a difference: Sense of efficacy and student achievement*, Nueva York, Longman, 1986.
- Bailyn, L., «Understanding individual experience at work», en M. Arthur, D. B. Hall y B. Lawrence (comps.), *Handbook of career theory*, págs. Nueva York, Cambridge University Press, 1989, 477-489.
- Baltes, P. y Baltes, M., «Psychological perspectives on successful aging: The model of successful optimization with compensation», en P. Baltes y M. Baltes (comps.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, Nueva York, Cambridge University Press, 1990, págs. 1-34.
- Barrett, S., *Geronimo's story of his life*, anotada y editada por S. M. Barret, Nueva York, Duffield and Company, 1906 (trad. cast.: *Gerónimo: historia de su vida*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1975).
- Bateson, M., *Composing a life*, Nueva York, Atlantic Monthly Press, 1989.
- Becker, H., «The career of the Chicago schoolmaster», en H. Becker (comp.), *Sociological work: Method and substance*, Chicago, Aldine Press, 1970, págs. 34-69.
- «The life history and the scientific mosaic», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 62, 1986, págs. 253-262.
- Becker, H. y Strauss, A., «Careers, personality and adult socialization», *American Journal of Sociology*, n° 62, 1956, págs. 253-262.
- Bell, J. (comp.), *Teachers talk about teaching*, Buckingham, Reino Unido, Open University Press, 1995.
- Biklen, S., «Schoolteaching, professionalism, and gender», *Teacher Education Quarterly*, n° 14, 1988, págs. 17-24.
- Blank, T., *A social psychology of developing adults*, Nueva York, Wiley, 1982.
- Bowen, W., *Economic aspects of education*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1964.
- Braverman, H., *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*, Nueva York, Monthly Review Press, 1974.
- Brim, O. y Wheeler, S., *Socialization after childhood*, Nueva York, Wiley, 1966.

- British Sociological Association, «Biography and autobiography in sociology», número especial, *Sociology*, nº 27, 1993, págs. 1-178.
- Bruner, J. S., «Narrative and paradigmatic modes of thought», en E. Eisner (comp.), *Learning and teaching the ways of knowing: 84th yearbook of the National Society of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1985, págs. 99-115.
- *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986 (trad. cast.: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988).
- *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990 (trad. cast.: *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1995).
- Buchmann, M., «The priority of knowledge and understanding in teaching», en L. G. Katz y J. D. Rath (comps.), *Advances in teacher education*, vol. 1, Norwood, NJ, Ablex, 1984, págs. 29-50.
- Bujold, C., «Biographical-hermeneutical approaches to the study of career development», en R. A. Young y W. Borgen (comps.), *Methodological approaches to the study of career*, Nueva York, Praeger, 1990, págs. 57-69.
- Burden, P., «Teacher development», en W. Houston (comp.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, 1990, págs. 311-328.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L., «Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge», *Journal of Curriculum Theorizing*, nº 7, 1988, págs. 389-410.
- Byrne, B., «Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers», *American Educational Research Journal*, nº 31, 1994, págs. 645-673.
- Cain, L., «Age, status, and generational phenomena», *Gerontologist*, nº 7, 1967, págs. 83-92.
- Carr, D., Taylor, C. y Ricoeur, P., «Discussion: Ricoeur on narrative», en D. Wood (comp.), *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1991, págs. 160-187.
- Casey, K., *I answer with my lifitâ Histories of women teachers working for social change*, Nueva York, Routledge, 1993.
- Choy, S., Bobbitt, S., Henke, R., Medrich, E., Horn, L. y Lieberman, J., *America's teachers: Profile of a profession*, Washington, DC, NCES, 1987.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M., «Narrative and story in research and practice», en D. Shon (comp.), *The reflexive turn: Cases studies in and on educational practice*, Nueva York, Teachers College Press, 1991, págs. 258-282.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S., «Research on teaching and teacher research: The issues that divide», *Educational Researcher*, vol. 19, nº 2, 1990, págs. 2-11.
- *Inside/outside: Teacher research and knowledge*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- Cohen, D., «Willard Waller, on hating school and loving education», en W. Boyd y D. Willower (comps.), *Willard Waller on education and schools: A critical appraisal*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing Company, 1989, págs. 79-105.
- Cohen, R. M., *A lifetime of teaching: Portraits of 5 veteran high school teachers*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- Cohler, B., «Personal narrative and life course», en P. Baltes y O. Brim

- (comps.), *Life-span development and behavior*, Nueva York, Academic Press, 1982, vol. 4, págs. 206-229.
- Collin, A. y Young, R. A., «Constructing career through narrative and context: An interpretive perspective», en A. Collin y R. Young (comps.), *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*, Nueva York, Praeger, 1986, págs. 202-231.
- Conley, S. y Odden, A., «Linking teaching compensation to teacher career development», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, nº 2, 1995, págs. 219-237.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., «Stories of experience and narrative inquiry», *Education Researcher*, vol. 19, nº 5, 1990, págs. 2-14.
- Cooper, M., *The study of professionalism in teaching*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva York, 1982.
- Corradi, F. G., *The metaphoric process: Connections between language and life*, Nueva York, Routledge, 1995.
- Crapanzano, V., «The life history in anthropological fieldwork», *Anthropological and Humanism Quarterly*, nº 2, 1977, págs. 3-7.
- *Tuhami, portrait of a Moroccan*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- Cummings, E. y Henry, W., *Growing old*, Nueva York, Basic Books, 1961.
- Dannefer, D. y Perlmutter, M., «Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal», *American Sociological Review*, vol. 49, nº 1, 1984, págs. 100-116.
- Darling-Hammond, L., «Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation», *Phi Delta Kappan*, vol. 74, nº 10, págs. 753-761.
- Denzin, N., *Interpretive biography*, Newbury Park, CA, Sage, 1988.
- Dewey, J., *Experience and education*, Nueva York, Macmillan, 1938a.
- *How we think*, Lexington, MA, D. C. Heath, 1938b (trad. cast.: *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1998).
- Dollard, J., *Criteria for the life history*, Nueva Haven, CT, Yale University Press, 1935.
- Dyk, W., *Son of old man hat: A Navaho autobiography*, Nueva York, Harcourt Brace, 1938.
- Edel, L., *Writing lives: Principia biographica*, Nueva York, Norton, 1984.
- Elder, G., *Children of the great depression*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1974.
- Elder, G., Modell, J. y Parke, R., *Children in time and place: Developmental and historical insights*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press, 1993.
- Elmore, R., «Why restructuring alone won't improve teaching», *Educational Leadership*, abril 1992, págs. 44-49.
- Elmore, R., Peterson, P. y McCarthy, S., *Restructuring in the classroom: Teaching, learning and school organization*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1996.
- Eminovich, C., «Distancing passions: Narratives in social science», *Qualitative Studies in Education*, nº 8, 1995, págs. 37-48.
- Erikson, E. H., *Childhood and society*, Nueva York, Norton Press, 1950 (trad. cast.: *Infancia y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1983).

- «Reflections on Dr. Borg's life style», en E. Erikson (comp.), *Adulthood*, págs. 1-31, Nueva York, Norton, 1978.
- Farber, B., *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1991.
- Feiman-Nemser, S., «Learning to teach», en L. Shulman y G. Sykes (comps.), *Handbook of teaching and policy*, Nueva York, Longman, 1983, págs. 150-170.
- *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher*, Research Report 91-6, East Lansing, MI, Michigan State University, National Center for the Study of Teacher Learning, 1991.
- Feiman-Nemser, S. y Floden, R. E., «The cultures of teaching», en M. Wittrock (comp.), *Handbook of research on teaching*, 3.^a ed., Nueva York, Macmillan, 1986, págs. 505-526.
- Feistritzer, C., *Profile of the teachers in the United States*, Washington, DC, National Center for Educational Information, 1990.
- Fessler, R. y Christensen, J., *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*, Boston, Allyn y Bacon, 1992.
- Field, K., *Teacher development: A study of the stages in the development of teacher*, Brookline, MA, Brookline Center, 1979.
- Fischer, C. y Wertz, F., «Empirically phenomenological analysis of being criminally victimized», en A. Giorgi (comp.), *Phenomenology and psychological research*, Pittsburgh, PA, Duquesne University Press, 1975, págs. 135-154.
- Freeman, M. P., *Rewriting the self: History, narrative, and memory*, Nueva York, Routledge, 1993.
- Friedman, E., «Changing value orientations in adult life», en R. Burns (comp.), *Sociological background of adult education*, Syracuse, NY, CSLEA, 1970, págs. 6-33.
- Fuhrman, R. y Wyer, R., «Event memory», *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 54, 1988, págs. 365-384.
- Fuller, F., «Concerns of teachers: A developmental perspective», *American Educational Research Journal*, n° 6, 1969, págs. 207-226.
- Fuller, F. y Brown, O., «Becoming a teacher», en K. Ryan (comp.), *Teacher education: 74th Yearbook of NSSE*, vol. II, Chicago, University of Chicago Press, 1975, págs. 25-52.
- Gee, J., «Two styles of narrative construction and their linguistic and educational implications», *Discourse Processes*, vol. 12, n° 2, 1989, págs. 27-33.
- Geertz, C., *The interpretation of cultures: Selected essays*, Nueva York, Basic Books, 1973 (trad. cast.: *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988).
- *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology*, Nueva York, Basic Books, 1983, págs. 70-90 (trad. cast.: *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 1994).
- Gergen, K., «The emerging crisis of life-span developmental theory», *Life span development and behavior*, vol. 3, Nueva York, Academic Press, 1980, págs. 31-63.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. M., «Narrative and self as relationship», en L. Berkowitz (comp.), *Advances in experimental and social psychology*, San Diego, Academic Press, 1988, págs. 17-56.
- Giorgi, A., «Phenomenological method», en A. Giorgi (comp.), *Phenomenologi-*

- cal and psychological research*, Pittsburgh, PA, Duquesne University Press, 1975, págs. 3-17.
- Gitlin, A., *Teachers' voices for school change*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- Goode, W. J., Furstenberg, F. y Mitchell, L. R., *Willard W. Waller on the family, education, and war*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- Goodlad, J., *A place called school*, Nueva York, McGraw-Hill, 1984.
- Goodson, I. F. (comp.), *Studying teachers' lives*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- *The making of curriculum: Collected essays*, Washington, DC, Falmer Press, 1995 (trad. cast.: *Historia del currículum*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995).
- Goodson, I. y Walker, R., *Biography, identity, and schooling*, Londres, Falmer Press, 1991.
- Grimmet, P. y Neufeld, J., *Teacher development and the struggle for authenticity*, Nueva York, Teachers College Press, 1994.
- Grumet, M., *Bitter milk: Women and teaching*, Amherst, MA, University of Massachusetts Press, 1988.
- Gubrium, J. y Buckholdt, D., *The social process of human development*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1977.
- Gwaltney, J., *Drysolong*, Nueva York, Vintage, 1987.
- Hackett, G. y Lent, R., «Theoretical advances and current inquiry in career psychology», en R. Lent (comp.), *Handbook of counseling psychology*, 2.ª ed., Nueva York, J. Wiley and Sons, 1992, págs. 419-451.
- Hamon, H. y Rotman, P., *Tant qu'il y aura des profs*, París, Seuil, 1984.
- Hansot, E., «Waller on what teaching does to the teacher», en W. Boyd y D. Willower (comps.), *Willard Waller on education and schools: A critical appraisal*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing Company, 1989, págs. 125-133.
- Harris, K., «Empowering teachers. Towards a justification for intervention», *Journal of Philosophy of Education*, n° 24, 1976, págs. 171-183.
- Hart, A., «Work feature values of today's and tomorrow's teachers: Work redesign as an incentive and school improvement policy», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 16, 1994, págs. 458-473.
- Heidegger, M., *Being and time*, Nueva York, Harper and Row, 1926 (trad. cast.: *El ser y el tiempo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993).
- Heilbrun, C., *Writing a woman's life*, Nueva York, Norton, 1988 (trad. cast.: *Escribir la vida de una mujer*, Málaga, Megazul, 1994).
- Hobbs, D., *Sociology and the human experience*, Nueva York, Wiley, 1978.
- Hochschild, A., «Disengagement theory: A critique and proposal», *American Sociological Review*, n° 40, 1975, págs. 553-569.
- Holland, J. L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment*, 2ª ed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1985.
- Huberman, M., *Adult development and learning from a life-cycle perspective*, París, Royaumont, 1972.
- *La Vie des enseignants*, Neuchatel, París, Delachaux et Niestle, 1989a.
- «The professional life-cycle of teachers», *Teachers College Record*, vol. 91, n° 1, 1989b, págs. 31-57.
- *The lives of teachers*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.
- «Working with life-history narratives», en H. McEwan y K. Egan (comps.),

- Narrative in teaching, learning and research*, Nueva York, Teachers College Press, 1995, págs. 126-165.
- Huberman, M. y Schapira, A., «Cycle de Vie et Enseignement», *Gymnasium Helveticum*, vol. 34, n° 2, 1979, págs. 113-129.
- Hudson, F., *The adult years*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1991.
- Hughes, E., «Work and self», en J. Rohrer y M. Sherif (comps.), *Social psychology at the crossroads*, Nueva York, Harper and Row, 1951, págs. 313-323.
- *Men and their work*, Glencoe, NY, Free Press, 1958.
- Hunter, S. y Sundel, M., *An examination of key issues concerning midlife*, Newbury Park, CA, Sage, 1988.
- Jackson, P. W., *Life in classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968 (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1998).
- Johnson, S., *Teachers at work*, Nueva York, Basic Books, 1990.
- Josselson, R. y Lieblich, A. (comps.), *The narrative study of lives*, Newbury Park, CA, Sage, 1993.
- Jung, C., *The stages of life*, en C. Jung, *Collected works*, vol. 8, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1930, págs. 749-795.
- *Two essays on analytical psychology*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1966.
- Kardiner, A., *The individual and his society*, Nueva York, Columbia University Press, 1939.
- Kerby, A. P., *Narrative and the self*, Bloomington, Indiana University Press, 1991.
- Kluckhohn, C., «The personal document in anthropological science», en L. Gottschalk, C. Kluckhohn y R. Angell (comps.), *The use of personal documents in history, anthropology and sociology*, Social Science Research Council, boletín n° 53, Nueva York, Social Science Research Council, 1945, págs. 79-173.
- Knowles, J. G. y Holt-Reynolds, D., «Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education», *Teachers College Record*, vol. 93, n° 1, 1991, págs. 87-113.
- Kuhlen, R., «Developmental changes in motivation during the adult years», en J. Birren (comp.), *Relationships of development and aging*, Springfield, IL, Thomas, 1964, págs. 209-246.
- Labov, W., «Some principles of linguistic methodology», *Language in Society*, n° 1, 1972, págs. 97-120.
- Lampert, M., «How do teachers manage to teach?», *Harvard Educational Review*, n° 55, 1985, págs. 178-194.
- Levine, S., *Promoting adult growth in schools*, Boston, Allyn y Bacon, 1989.
- Levinson, D. L., «Explorations in biography: Evolution of the individual life structure in adulthood», en A. I. Rabin, J. Aronoff, A. Barclay y R. Zucker (comps.), *Further explorations in biography*, Nueva York, Wiley, 1981, págs. 44-97.
- «A conception of adult development», *American Psychologist*, n° 41, 1986, págs. 3-13.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, H. y McKee, B., *The seasons of a man's life*, Nueva York, Knopf, 1979.
- Lieberman, A. (comp.), *Building a professional culture in schools*, Nueva York, Teachers College Press, 1988.

- Lieberman, A. y Miller, L., *Staff development in the '90s: New demands, new realities, new perspectives*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- Lightfoot, S. L., *The good high school*, Nueva York, Basic Books, 1985.
- Lin, J., *The career pattern of men in the exploration and establishment stages*, Nueva York, Teachers College Press, 1981.
- Linde, C., *Life stories: The creation of coherence*, Nueva York, Oxford University Press, 1993.
- Little, J. W., «Teachers as colleagues», en V. Richardson-Koehler (comp.), *Educators' handbook: A research perspective*, Nueva York, Longman, 1987, págs. 491-518.
- Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Louden, W., *Understanding teaching*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- Lowenthal, M., Thurnher, M. y Chirikoga, D., *Four stages of life*, San Francisco, Jossey-Bass, 1975.
- Lytle, S. y Cochran-Smith, M., «Learning from teacher research: A working typology», *Teachers College Record*, n° 22, 1990, págs. 83-103.
- MacLure, M. y Stronach, L., *Seeing through the self*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1989.
- Macrorie, K., *20 teachers*, Nueva York, Oxford University Press, 1984.
- Maehr, M. y Kleiber, D., «The graying of achievement motivation», *American Psychologist*, n° 37, 1981, págs. 787-793.
- Mandelbaum, D., «The study of life history: Ghandi», *Current Anthropology*, n° 14, 1973, págs. 177-196.
- Mandler, J., *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1984.
- McAdams, D. P., *Power intimacy and the life story: Personological inquiries into identity*, Homewood, IL, Dorsey Press, 1985.
- McAdams, D. P. y Ochberg, R. L. (comps.), «Psychobiography and life narratives», número especial, *Journal of Personality*, vol. 56, n° 1, 1988.
- McCabe, A., «Plans, routines, and memories», *Journal of Narrative and Life History*, n° 2-3, 1991, págs. 129-133.
- McDonald, J., *Teaching: Making sense of an uncertain craft*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- McEwan, H., «Narrative understanding in the study of teaching», en H. McEwan y K. Egan (comps.), *Narrative in teaching, learning, and research*, Nueva York, Teachers College Press, 1995, págs. 166-183.
- McEwan, H. y Egan, K., *Narrative in teaching, learning, and research*, Nueva York, Teachers College Press, 1995.
- McLaughlin, D. y Tierney, R., *Naming silenced lives*, Nueva York, Routledge, 1993.
- McLaughlin, M. y Talbert, J., *Contexts that matter for teaching and learning*, Stanford, CA, Stanford University, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, 1993.
- McLaughlin, M. W. y Yee, S. M., «School as a place to have a career», en A. Lieberman (comp.), *Building a professional culture in schools*, Nueva York, Teachers College Press, 1988, págs. 23-44.
- Metz, M., «Teachers' ultimate dependence on their students», en J. Little y M. McLaughlin (comps.), *Teachers work*, Nueva York, Teachers College Press, 1993, págs. 104-136.

- Middleton, S., *Educating feminists: Life histories and pedagogies*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M., *Qualitative data analysis: A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage, 1984.
- Mishler, E., «Work, identity, and narrative: An artist and craftsman's story», en G. Rosenwald y R. Ochberg (comps.), *The cultural politics of self-understanding*, Nueva Haven, Yale University Press, 1992, págs. 21-40.
- Mitchell, W. J. T. (comp.), *On narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.
- Moskowitz, G. y Hayman, J., «Interaction pattern of first year typical and "best" teachers in inner-city schools», *Journal of Educational Research*, vol. 67, nº 5, 1974, págs. 224-230.
- Munro, P., «Continuing dilemmas of life history research», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, nº 7, 1994, págs. 165-183.
- Murnane, R., *Policies that matter*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1991.
- Nelson, K., *Narratives from the crib*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1989.
- Nelson, K. y Gruendel, J., «Generalized event representations», en M. Lamb y A. Brown (comps.), *Advances in developmental psychology*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1981, págs. 131-158.
- Nespor, J. y Barber, L., «Audience and the politics of narrative», *Qualitative Studies in Education*, nº 8, 1995, págs. 49-62.
- Nesselroade, J. y Ford, M., «P-Technique comes of age: Multivariate, replicated, single-subject designs for studying older adults», *Research on Aging*, nº 7, 1985, págs. 46-80.
- Neugarten, B., *Personality in middle and later life*, Nueva York, Atherton, 1964.
- «Time, age, and the life cycle», *American Psychologist*, vol. 136, nº 7, 1979, págs. 887-894.
- Neugarten, B. y Datan, N., «Sociological perspectives on the life cycle», en P. Baltes y K. Schaie (comps.), *Life-span developmental psychology: Adult socialization*, Nueva York, Academic Press, 1973, págs. 53-69.
- Newmann, F. y Wehlage, G., *Successful school restructuring*, Madison, WI, University of Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.
- Osipow, S., «Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 36, nº 2, 1990, págs. 122-131.
- Peterson, W., «Age, teachers' role and the institutional setting», en D. Biddle y W. Ellena (comps.), *Contemporary research on teacher effectiveness*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1964, págs. 268-315.
- Phillips, S., «Career exploration in adulthood», *Journal of Vocational Behavior*, nº 20, 1982, págs. 129-140.
- Polkinghorne, D., *Narrative knowing and the social sciences*, Albany, NY, SUNY Press, 1988.
- «Narrative and self-concept», *Journal of Narrative and Life History*, vol. 1, nº 2-3, 1991, págs. 135-153.
- Powdermaker, H., *Stranger and friend*, Nueva York, W. W. Norton, 1966.
- Pressey, S., Janney, J. y Kuhlen, R., *Life: A psychological survey*, Nueva York, Londres, Harper and Brothers, 1939.

- Prick, L., *Career development and satisfaction among secondary school teachers*, Amsterdam, Vrije Universiteit Amsterdam, 1986.
- Radin, P., «Crashing thunder», *Publications in Archeology and Ethnology*, nº 26, 1920, págs. 381-473.
- Ragin, C. C., *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*, Berkeley, University of California Press, 1987.
- Rempel, A. y Bentley, R., «Teacher morale: Relationship with selected factors», *Journal of Teacher Education*, nº 21, 1970, págs. 534-539.
- Richardson, L., «Narrative and sociology», *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 19, nº 1, 1990, págs. 116-135.
- Ricoeur, P., *Time and narrative*, vol. 1, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1984 (trad. cast.: *Tiempo y narración*, vol. 1: *Configuración del tiempo en el relato*, Madrid, Cristiandad, 1987).
- Riegel, K., «Toward a dialectical theory of development», *Human Development*, nº 18, 1977, págs. 50-64.
- Riley, M., Johnson, M. y Foner, A., *Aging and society*, vol. 1, Nueva York, Russell Sage, 1968.
- Riseborough, G., «The great heddekashun war: A life-historical cenotaph for an unknown teacher», *Qualitative Studies in Education*, nº 3, 1988, págs. 197-224.
- Robinson, J. y Hawpe, L., «Narrative thinking as a heuristic process», en T. R. Sarbin (comp.), *Narrative psychology*, Nueva York, Praeger, 1986, págs. 111-125.
- Rodin, J., Schooler, C. y Schaie, K. (comps.), *Self-directedness: Cause and effects throughout the life course*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1990.
- Rosen, B., *Shapers and polishers: Teachers as story-tellers*, Londres, M. Glasgow Publications, 1991.
- Rosenbaum, J., *Careers in a corporate hierarchy*, Nueva York, Academic Press, 1983.
- Rosenwald, G. C. y Ochberg, R. L. (comps.), *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*, Nueva Haven, Yale University Press, 1992.
- Ross, M., McFarland, C. y Fletcher, G., «The effect of attitude on the recall of personal histories», *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 40, 1981, págs. 627-634.
- Runyan, W. M., *Life history and psychobiography*, Nueva York, Oxford University Press, 1982.
- Ryff, C. y Baltes, B., «Value transition and adult development of women», *Developmental Psychology*, nº 12, 1976, págs. 567-568.
- Sanford, N., *Self and society*, Nueva York, Atherton, 1966.
- Sapir, E., «Why cultural anthropology needs the psychiatrist», *Psychiatry*, nº 1, 1934, págs. 7-12.
- Sarbin, T. R., «The narrative as the root metaphor of psychology», en T. Sarbin (comp.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, Nueva York, Praeger, 1986, págs. 3-21.
- Sartre, J. P., *Saint-Genet, actor and martre*, Nueva York, Pantheon, 1963.
- Schein, E. H., «Individual, organizational, and career conceptual scheme», *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 7, nº 4, 1971, pág. 401.
- Schon, D. (comp.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.

- Sears, J. T., «The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass bead game», *Theory into Practice*, n° 31, 1992, págs. 210-218.
- Sedlak, M. y Schlossman, M., *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*, Santa Monica, CA, Rand Corp., 1986.
- Sikes, P., «The life cycle of the teacher», en S. Ball e I. Goodson (comps.), *Teachers, lives, and careers*, Lewes, Reino Unido, Falmer Press, 1985, págs. 27-60.
- Simmons, L., *Sun Chief, the autobiography of a Hopi Indian*, Nueva Haven, Yale University Press, 1942.
- Smyth, J., «A critical pedagogy of classroom practice», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, n° 6, 1989, págs. 483-502.
- Spence, D., «Narrative smoothing and clinical wisdom», en T. R. Sarbin (comp.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, Nueva York, Praeger, 1986, págs. 211-232.
- Staw, B., «Counterforces to change», en P. Goodman (comp.), *Change in organization*, San Francisco, Jossey-Bass, 1982, págs. 87-121.
- Super, D., *The psychology of careers*, Nueva York, Harper and Row, 1957 (trad. cast.: *Psicología de la vida profesional*, Madrid, Rialp, 1962).
- «Coming of age in Middletown», *American Psychologist*, n° 40, 1985, págs. 405-414.
- «A life-span, life-space approach to career development», *Journal of Vocational Behavior*, n° 26, 1980, págs. 182-296.
- Thomas, D. (comp.), *Teachers' stories*, Buckingham, Reino Unido, Open University Press, 1995.
- Thomas, W. y Znaniecki, F., *The Polish peasant in Europe and America*, Urbana, University of Illinois Press, 1918/1984.
- Van Maanen, J., *Tales of the field*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Van Maanen, J. y Barley, S., «Occupational Communities: Culture and control in organizations», *Research in Organizational Behavior*, n° 6, 1984, págs. 287-365.
- Van Maanen, J. y Schein, E., «Career development», en J. R. Hackman y J. L. Suttle (comps.), *Improving life at work: Behavioral science approaches to organizational change*, Santa Monica, Goodyear, 1977, págs. 187-213.
- Veenman, S., «Perceived problems of beginning teachers», *Review of Educational Research*, n° 54, 1982, págs. 143-178.
- Walker, R., *Doing research: A handbook for teachers*, Londres, Methuen, 1985.
- Waller, W. W., *The sociology of teaching*, Nueva York, Russell y Russell, 1932/1961.
- Wasley, P., *Teachers who lead*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- *Stirring the chalkdust*, Nueva York, Teachers College Press, 1994.
- Watson, L. C. y Watson-Franke, M. B., *Interpreting life histories: An anthropological inquiry*, Nueva Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 1985.
- Watts, H., *Starting out, moving on, running ahead*, San Francisco, CA, Teachers' Centers Exchange, 1980.
- Webb, N., *The urban mathematics collaborative project*, Washington, DC, Center for Improving Science Education, 1995.
- Weiler, K., *Women teaching for change*, Nueva York, Bergin y Garvey, 1988.
- Weiner, G., *Feminism in education*, Buckingham, Reino Unido, Open University Press, 1994.

- White, R., *Live in progress*, Nueva York, Dryden, 1952.
- *The enterprise of living: A view of personal growth*, 2ª ed., Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Whyte, H., «The value of narrative in the representation of reality», en W. Mitchell (comp.), *On narrative*, Chicago, University of Chicago Press, 1981, págs. 1-20.
- Willett, J. B. y Singer, J. D., «From whither to when: New methods for studying student dropout and teacher attrition», *Review of Educational Research*, nº 61, 1991, págs. 407-450.
- Witherell, C. y Noddings, N., *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.
- Wittrock, M. (comp.), *Handbook of research on teaching*, 3ª ed., Nueva York, Macmillan, 1986 (trad. cast.: *La investigación de la enseñanza*, 3 vols., Barcelona, Paidós, 1997).
- Witzel, A., *Developing a typology of young adults' occupational biographies*, Bremen, Alemania, Universität Bremen, 1994.
- Wolter-Gustafson, C., «Women's lived experience of wholeness», *Dissertation Abstracts International*, vol. 45, nº 6-B, 1984, pág. 1.905.
- Woodruff, D. y Birren, J., «Age changes and cohort differences in personality», *Developmental Psychology*, nº 6, 1972, págs. 252-259.
- Woods, P., *Inside schools: Ethnography in educational research*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986 (trad. cast.: *La escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa*, Barcelona, Paidós, 1998).
- Yee, S. M., *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*, Nueva York, Teachers College Press, 1990.
- Yinger, R., «Learning the language of practice», *Curriculum Inquiry*, nº 17, 1987, págs. 203-218.
- Young, R. A. y Borgen, W., *Methodological approaches to the study of career*, Nueva York, Praeger, 1990.

CONVERTIRSE EN PROFESOR: LA PERSONA Y LA LOCALIZACIÓN SOCIAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Robert V. Bullough, JR.¹
Universidad de Utah

Introducción

Si cruzamos las barreras de las distintas disciplinas que han generado literatura científica, vemos que el tema de «convertirse en profesor» es cualquier cosa menos una materia de estudio sencilla. Me he visto obligado a establecer algunos parámetros. El hecho de que la formación universitaria del profesorado se enfrente a lo que Lortie (1975) llamaba un «aprendizaje por observación» me ha llevado a tratar necesariamente aspectos relacionados con el desarrollo del profesor que se fundamentan en la biografía de la persona y su experiencia anterior. Con el reconocimiento de su importancia para el desarrollo, el primer o los dos primeros años de ejercicio profesional de la enseñanza conforman un parámetro adicional (véase Olson y Osborne, 1991). A excepción sólo de algún caso aislado, la mayor parte de los estudios a los que he recurrido fueron publicados o presentados a lo largo de los últimos cinco años y se construyeron a partir de investigaciones previas. Todo ello era necesario para que la tarea fuera manejable. Soy consciente de los peligros inherentes que conlleva el recurrir a estudios producidos en distintos países y contextos, y por esta razón he intentado relacionar y comparar con cautela los diversos estudios.

El capítulo está organizado en varias secciones, empezando con una breve discusión sobre la socialización del profesor. Seguidamente presento el proceso de convertirse en profesor que aparece en gran parte de la literatura científica, incluyo también una sinopsis de aquella narración que complementa los esfuerzos de explicación del desarrollo del profesor a través de la teoría basada en etapas. Las secciones que

1. Quisiera agradecer a los catedráticos Steffinee Pinnegar, Don Kauckak, Dona Kagan, Paul Klohr, Ivor Goodson y Bruce Biddle sus amables recomendaciones en los primeros esbozos de este capítulo.

aparecen a continuación ilustran la complejidad del proceso de convertirse en profesor, mostrando hasta qué punto gran parte del proceso es idiosincrásico, dependiendo de la interacción entre la persona y el contexto (véase Yee, 1990). La atención se centra a continuación, en primer lugar, en la importancia de la experiencia previa y las consideraciones del maestro sobre el hecho de convertirse en profesor y, en segundo lugar, en las influencias del contexto, teniendo en cuenta el contexto cultural más amplio en el cual los estudiantes se convierten en profesores y donde tiene lugar la formación del profesorado y los profesores principiantes empiezan a trabajar. Seguidamente discuto sobre algunos de los aspectos a los que se enfrenta la formación del profesorado en su enfoque formal, presento asimismo una sección en la que aparece una porción del abanico de innovaciones surgidas como respuesta a los problemas y desafíos a los que se enfrentan los profesores de magisterio, incluyendo los cambios a lo largo del proceso, el contenido y el contexto del campo de trabajo. En último lugar, discuto sobre el movimiento EDP (escuelas de desarrollo profesional). El capítulo se enmarca bajo la creencia de que la escuela es un emplazamiento en el que chocan el mundo moderno y posmoderno, un choque que se manifiesta en el conflicto entre las distintas demandas de los profesores las cuales provocan que la adquisición de una identidad profesional sea cada vez más dificultosa. Hay razones para llevar a cabo una formación que respete al profesorado, que se centre en la formación personal, que comprometa a los profesores noveles en la exploración de sus creencias y de los contextos en los que aprenden a enseñar con relación a su responsabilidad moral de preocuparse por la gente joven y educarla. Esta argumentación apoya un enfoque de la formación del profesorado basado en el proceso y no en los resultados, se trata de un enfoque que desafía a los formadores de profesores a que consideremos nuestros propios compromisos, nuestras orientaciones hacia lo que está bien. En la última sección afirmo que convertirse en profesor es un proceso que continúa mucho después de que la formación universitaria como profesor acabe, y que, en último término, una formación respetuosa del profesorado implica relacionar la formación anterior al ejercicio de la enseñanza con la formación posterior, cuando la enseñanza ya se ejerce como profesión.

Socialización

La expresión «convertirse en profesor» es amplia y un tanto escuarridiza, sin embargo de ello trata este capítulo. Debido a sus connotaciones funcionalistas, he dudado en utilizar el término socialización para describir mi enfoque. Sin embargo, mis perspectivas han sido influidas en gran medida por la reciente investigación sobre la sociali-

zación que muestra cómo el proceso de convertirse en profesor es «altamente interactivo», lleno de contradicciones, con una «interacción constante entre la elección y las restricciones», un proceso «en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran...» incluso mientras se está buscando un lugar dentro de la comunidad de educadores (Zeichner y Gore, 1990, pág. 341). El mensaje está claro: «La comunidad configura al individuo... pero el individuo también configura a la comunidad» (Prawat, 1991, pág. 240). De esta forma, convertirse en profesor no consiste en «una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales» (Lawson, 1992, pág. 164). Un enfoque funcionalista no nos permitiría ver los mecanismos con que, en palabras de Shakespeare, «nos arrastramos a nosotros mismos» (*El rey Ricardo II*, III.ii.80). Este aspecto sobre el tema de convertirse en profesor me preocupa especialmente, un área, por otra parte, que ha recibido comparativamente poca atención.

Un relato, en general

Cuando se observan a distancia, y probablemente con los ojos levemente entrecerrados, en las distintas descripciones sobre cómo una persona se ha convertido en profesor aparece una pauta que puede ponerse con cierta facilidad bajo forma narrativa: «una estructura basada en introducción-nudo-desenlace» (Nespor y Barylske, 1991, pág. 810), un relato. Los temas habituales que aparecen son, por ejemplo, el paso de la certidumbre a la experimentación y a la estabilización final (Huberman, 1993); los acercamientos al aprendizaje de la enseñanza basados en el ensayo y error que dan paso a un desarrollo más sistemático (Featherstone, 1993; Johnston, 1994); el conflicto entre las distintas concepciones de la persona y las expectativas institucionales de la función profesional y la resolución final que no tiene por qué ser siempre feliz. La idea de que ésta es una historia bastante común es apoyada por numerosos estudios empíricos provenientes de regiones tan distintas como Suiza (Huberman, 1993), Australia (Smith, Cook, Cuddihy, Muller, Nimmo y Thomas, 1991) y Estados Unidos (Marso y Pigge, 1989), así como numerosos estudios monográficos (por ejemplo, Aitken, 1994; Aitken y Mildon, 1991; Bullough, 1989a; Schmidt y Knowles, 1993).

El propio relato está compuesto por una serie de «cronologías» (Britzman, 1991) que representan momentos decisivos en la narración, relatos incrustados dentro de relatos:

Los estudiantes que empiezan la carrera de magisterio traen consigo su primera cronología adquirida a lo largo de sus experiencias acumula-

das en el aula de la escuela [...]. Sus experiencias como estudiantes universitarios de la carrera de magisterio constituyen la segunda cronología. Las prácticas configuran su tercera cronología [...]. Y una cuarta cronología empieza cuando el estudiante de magisterio se convierte en un profesor recién llegado [...]. Cada una de ellas [...] representa diferentes relaciones de competencia con el poder, el conocimiento, la dependencia y la negociación, y proporciona unos marcos de referencia que tienen como resultado prácticas discursivas en la enseñanza (pág. 55).

El proceso para convertirse en profesor empieza, en consecuencia, mucho antes de que el neófito empiece la carrera de formación del profesorado. Empieza en el nacimiento, punto al que volveré más adelante, pero más formalmente con el «aprendizaje por observación» sobre el cual llamó la atención Lortie (1975) y que tan felizmente etiquetó. Esta cuestión hoy en día está más que asumida, aunque lo que sigue suscitando todavía animados debates es qué hacer exactamente con ella. Los estudiantes llegan a la carrera de formación del profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza, y algunos de ellos vienen de familias de profesores y han crecido jugando a ser maestros. Como estudiantes, conocen lo que es la enseñanza desde uno de los lados del pupitre y a menudo asumen que también lo conocen desde el otro lado. Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor. Este hecho marca una diferencia importante entre la formación del profesorado y otras formas de educación profesional y, por otra parte, impone una tarea educativa excepcionalmente difícil, cuestión a menudo olvidada por aquellos que pretenden alcanzar una profesionalidad de alto nivel. Así, muchos principiantes entran en la carrera de formación del profesorado con una confianza previa en su habilidad para enseñar, pero sin «una apreciación de la complejidad y la incertidumbre que implica la relación entre la enseñanza y el aprendizaje» (Weinstein, 1990, pág. 279) y estos estudiantes son además reacios a esforzarse por reconsiderar sus perspectivas (Kuzmic, 1993). Su confianza se explica, en parte, por la consideración de que la esencia de la buena enseñanza radica en el afecto, y los profesores principiantes son, por encima de todo, personas afectuosas, cálidas, cordiales y comprensivas, o por lo menos se ven a sí mismas como tales (Perry y Rog, 1992; Weinstein, 1989, 1990). Una ética profesional les motiva a enseñar (Morales, 1994).

Una vez que son admitidos en la carrera de formación del profesorado, los principiantes están ansiosos por introducirse en las escuelas, por mostrar sus habilidades. Consideran que la experiencia directa en las aulas es el factor más importante para convertirse en profesor: «El mito de que la experiencia hace al profesor y, en consecuencia, que la

experiencia se explica por ella misma, convierte a las prácticas en el momento de verdadero valor en la formación del profesorado y en la etapa donde realmente se da la producción de conocimientos» (Britzman, 1991, pág. 7). Consideradas como demasiado teóricas, las asignaturas troncales se convierten en una verdadera paliza, al igual que las asignaturas metodológicas impartidas por profesores que presumiblemente no están en contacto con la práctica y que ofrecen unos contenidos que se consideran «irrelevantes» (Hatton, 1994). Esta situación se agrava aún más por la «falta de conexión entre los trabajos de curso y las experiencias en el trabajo de campo [lo cual es] un problema habitual en la carrera de formación de profesorado» (Feiman-Nemser y Buchmann, 1989, pág. 376). Efectivamente, el gran número de profesores noveles que ya asumen que tienen los suficientes conocimientos para enseñar y que frecuentemente asumen que «enseñar la materia de una asignatura consiste en explicar o mostrar» (McDiarmid, 1990, pág. 13), consideran que la práctica de la enseñanza es sinónima de la formación del profesorado.

Las prácticas empiezan por todo lo alto. Los profesores noveles esperan ser absolutamente extraordinarios: «Voy a salir ahí fuera y me voy a comer el mundo y todo será maravilloso» (citado por Wildman, Niles, Magliaro y McLaughlin, 1989, pág. 473). Weinstein, por ejemplo, explica que del número de estudiantes de magisterio que estudió, que no hubieran empezado el trabajo de campo, un 92 % se consideraba a sí mismo «ligeramente por encima de la media», «por encima de la media», o «muy por encima de la media», al hacer referencia a la práctica de la enseñanza (1990, pág. 282). Mientras se llevan a cabo las prácticas, sin embargo, el optimismo a menudo desaparece a medida que el principiante intenta hacer encajar su papel de profesor —que sea personalmente satisfactorio, productivo e institucionalmente aceptable— en un aula ajena y empieza a enfrentarse a los límites de sus conocimientos, especialmente aquellos que se refieren a los alumnos, pero también aquellos que tratan cuestiones como la adaptación a los contenidos dirigidos a los estudiantes de formación del profesorado de secundaria (Huberman, 1993, pág. 199). Como señalaba un estudiante:

Parte del problema que tenía al sentir que las prácticas eran en realidad un examen práctico en lugar de una experiencia de aprendizaje se debía a que sentía que no tenía permiso para utilizar métodos alternativos y que lo que se esperaba de mí era que adoptara el estilo de enseñanza de mis tutores. Esta percepción estaba relacionada con la imagen que tenía de mí [como persona independiente]. Me siento incómodo en aquellas situaciones que parecen innecesariamente restrictivas o que me limitan infundadamente, o cuando se espera que me comporte de manera poco natural en mí. Las prácticas no fueron una buena experiencia. Es ahora cuando empiezo a comprender que parte de mis sentimientos negativos se debían a la sensación de estar vendiéndome: comprometer mi

forma de ser en un intento desesperado de complacer a mis tutores, odiando a mi persona por hacerlo. Nunca compartí estos sentimientos con esos profesores [...] (Clift, Meng y Eggerding, 1994, pág. 269).

Cuando «los estudiantes en prácticas luchan por representar o interpretar las imágenes personales que tienen de la enseñanza a pesar de las realidades contextuales que a menudo se oponen a ellas» abundan las contradicciones (Cole y Knowles, 1993, pág. 459). Irónicamente, como afirma Stones, «no existe ni la más remota posibilidad de que los estudiantes en prácticas acaben convirtiéndose en clones de los profesores que observan» (1989, pág. 4). La tensión que aparece es el resultado de la búsqueda por «ser uno mismo», como lo describía un profesor novel (Schmidt y Knowles, 1993), mientras simultáneamente se intenta encajar en el programa de un profesor-tutor con el objeto de asegurarse una buena evaluación y de imponer la autoridad en el aula (Johnston, 1992). Los profesores noveles quieren desesperadamente pertenecer a la comunidad de profesores, ser «definidos como profesores por los alumnos y ser aceptados como profesores por sus colegas» (McNally, Cope, Inglis y Stronach, 1994, pág. 229). La filosofía de los estudiantes de magisterio en prácticas y la filosofía de los profesores-tutores algunas veces entran en conflicto sin ser, en consecuencia, de demasiada ayuda (Clift, Meng y Eggerding, 1994). Las responsabilidades de desarrollo y de evaluación de los profesores-tutores están entrelazadas, y esto provoca entre los principiantes una creciente vulnerabilidad y un conservadurismo, esto es, poca disponibilidad para asumir riesgos (Bullough, 1990; Stark, 1994). La tensión surge cuando los alumnos resultan ser distintos de lo que se esperaba que fueran, distintos de lo que el profesor novel creía que era como estudiante, una creencia, por otra parte, que sirve de modelo, el «camino correcto» para que otros aprendan (Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 1992; Knowles y Holt-Reynolds, 1991). Estas diferencias a menudo ejercen una profunda influencia sobre el desarrollo del profesor novel (Bullough, Knowles y Crow, 1989). El desarrollo profesional más amplio parece estar asociado a la «tendencia a ver a los alumnos en términos multifacéticos, a razonar psicológicamente y a responder con eficacia a los alumnos» (Kagan y Tippins, 1991, pág. 464). Razonar en estos términos requiere a menudo reajustar la visión inicial que se tiene de los alumnos y de su potencial para aprender. No es sorprendente que, cuando los estudiantes no aprenden lo que se esperaba de ellos, los profesores noveles culpen a los alumnos del fracaso (McDiarmid, 1990). Las consideraciones prácticas son las que predominan (véase Alexander, Muir y Chant, 1992). El control de la clase es un aspecto por el que especialmente se muestra un vivo interés —aunque algunas clases funcionan bajo una rutina impuesta por los profesores-tutores tan perfecta que estas consideraciones no surgen hasta más tarde— y lamentablemente «los es-

tudiantes en prácticas de formación del profesorado pueden aprender a controlar a los alumnos y las aulas sin aprender a enseñar» (Feiman-Nemser y Buchmann, 1989, pág. 367).

No es sorprendente que los profesores noveles pasen por las prácticas sin que sus perspectivas iniciales cambien. No consideran que las prácticas de magisterio sean una «experiencia realista» (Clift, Meng y Eggerding, 1994, pág. 275). Se adaptan al «rol que se les ha asignado, intentando sobrevivir sin riesgos» (Stark, 1994, pág. 61). Consiguen sobrellevar las dudas que suscitan las prácticas de magisterio de forma que mantienen sus creencias y las concepciones que de ellos mismos tienen como profesores mientras miran hacia aquel futuro en el que ya tendrán una clase propia y «real». Trabajan «a partir de las limitaciones existentes, a pesar de reconocer que ésta no es la forma como trabajarían en sus propias clases» (Johnston, 1992, pág. 132). De esta forma, abandonan la carrera de formación del profesorado con una actitud todavía optimista sobre su futuro.

La carrera de formación del profesorado no hace una gran labor para cuestionar las creencias previas:

En lugar de cuestionar las creencias iniciales de los estudiantes, los profesores de magisterio tienden a centrarse en aspectos en los que ellos y sus estudiantes están de acuerdo [...]. En consecuencia, la mayor parte de los futuros profesores acaban el programa de formación del profesorado sin haber examinado las premisas de sus creencias más fundamentales sobre el papel del profesor, la pedagogía, la diversidad de estudiantes, el aprendizaje, la materia de las asignaturas y la influencia del contexto. Los estudiantes de magisterio rara vez son conscientes de las asunciones a partir de las cuales operan. Por el contrario, o bien configuran nuevamente las ideas y la información que consideran que encaja con sus creencias iniciales o bien simplemente rechazan o ignoran aquello que no encaja (McDiarmid, 1990, pág. 13).

Algunas de las cuestiones que surgen en las prácticas de magisterio continúan presentes en el primer año de enseñanza, cuando ya se ejerce como profesión. El profesor en su primer año de ejercicio de esta profesión se enfrenta al desalentador desafío de asumir dos papeles: el de profesor y el de aprendiz. «Aunque nadie discreparía sobre el hecho de que los profesores noveles deben practicar la docencia, a menudo ignoramos que los principiantes tienen mucho que aprender sobre la enseñanza y saben muy poco sobre este nuevo papel que han de jugar» (Wildman y otros, 1989, pág. 471). En gran medida, el éxito en ambos papeles depende de las decisiones tomadas antes de que el profesor novel atravesase realmente por primera vez el umbral del colegio: «La diferencia entre una experiencia inicial positiva o un comienzo desastroso puede decidirse antes de que un nuevo profesor entre incluso en el aula» (Wildman y otros, 1989, pág. 480). Los profesores noveles a menudo son asignados a grupos de un nivel bajo (Kilgore, Ross y Zbi-

kowski, 1990) y a clases difíciles (Rust, 1994). En muchos centros, los profesores de secundaria son forzados a enseñar fuera de las áreas académicas de su especialidad (Bullough, 1990; Smith y otros, 1991), pero todos se enfrentan al desalentador desafío de pensar en el contenido pedagógicamente (Feiman-Nemser y Buchmann, 1989). Rara vez las cargas se aligeran; de los principiantes se espera que asuman responsabilidades, incluyendo actividades extracurriculares, idénticas a las de los profesores experimentados y son evaluados bajo los mismos criterios de ejecución (Huling-Austin, 1992). A algunos no se les asignan sus propios lugares de trabajo, sino que van cambiando de ubicación, y esto incide negativamente en su búsqueda de seguridad (Olson, 1991; Olson y Osborne, 1991). A estos problemas se suman otros, como por ejemplo que algunos directores de colegio no muestran interés por el desarrollo del profesor (véase Kilgore y otros, 1990). Considerados todos juntos, estos problemas subrayan la importancia de seleccionar prudentemente el primer puesto (véase Kilgore y otros, 1990, pág. 36). Por otra parte, generalmente existe una fuerte relación entre las condiciones escolares adversas y los síntomas depresivos entre los profesores (véase Schonfeld, 1992). Aun así, incluso bajo las mejores circunstancias, el primer año habitualmente acaba siendo al principio un tanto desorientador e insoportable (Olson y Osborne, 1991). De hecho, Marti y Huberman (1993, pág. 201) explican que la mayoría de profesores que estudiaron recordaban su acceso a la profesión de la enseñanza negativamente, y para algunos fue descrito como una experiencia angustiante. Ahogarse o nadar son palabras que ilustran fielmente la iniciación de muchos profesores principiantes en la enseñanza (Johnson, Ratsoy, Holdaway y Friesen, 1993). Está claro que, como afirman Howey y Zimpher (1989, pág. 452), «demasiado pronto se esperan demasiadas cosas de [...] los principiantes». No sorprende mucho que el primer año de docencia se describa habitualmente como agotador (Smith y otros, 1991).

Con la ausencia de los «beneficios de la experiencia» (Wildman y otros, 1989, pág. 477), para la mayor parte de los profesores noveles el primer año de docencia es un período de ensayo y error (véanse Grossman, 1989; Marti y Huberman, 1993, pág. 206), un proceso de «socialización personal» (Tickle, 1991, pág. 321). Como señalaba un profesor, «Aprendí por ensayo y error aquello que funcionaba, lo que era realista hacer [...] Llegué a entender qué tipo de profesor soy» (Kilgore y otros, 1990, pág. 30). Algunos encuentran esta experiencia tan frustrante, sin embargo, que abandonan la enseñanza, tal y como hicieron dos de los cuatro profesores del estudio de Grossman (1989). En Estados Unidos cerca de la mitad de profesores abandonan la profesión durante los cinco primeros años de enseñanza (véase Covert, Williams y Kennedy, 1991; Veenman, 1984). A muchos profesores principiantes, que dependen de los estudiantes para poder valorarse, se les hace difí-

cil reconocer dónde está el éxito y responsabilizarse de él (Bullough, 1989a; Schmidt y Knowles, 1994).

Operando desde una concepción muy simple de lo que es la enseñanza, y sintiéndose todavía optimistas sobre sus habilidades para enseñar, muchos profesores noveles fracasan en anticipar los problemas de disciplina y control (véanse Bullough, 1989a; Rust, 1994) a pesar de que generalmente sea considerado el tema de más interés entre los principiantes de Estados Unidos y Canadá (véase Covert y otros, 1991). Una de las causas básicas de su dificultad es su desconocimiento sobre los alumnos, su «carencia de esquemas elaborados sobre los niños» (Westerman, 1991, pág. 302; véase también Bullough y otros, 1989). La ausencia de este tipo de conocimiento incide también significativamente y en sentido negativo sobre sus decisiones acerca de la planificación, ya que, a pesar de poder reconocer diferencias individuales y de categorías entre los estudiantes, no saben cómo aplicarlas en la instrucción (Reynolds, 1992). La insistencia y persistencia de los problemas de disciplina y control a menudo ponen a prueba la resistencia de los principiantes a los impactos, precipitándoles hacia un «*shock* de transición» (Veenman, 1984), siendo ésta sólo una parte de la montaña rusa emocional del primer año de docencia (véase Tickle, 1991). Este tipo de problemas desafían a menudo la concepción que el principiante tiene de su persona como profesor, pero a este desafío puede hacerse caso omiso. Kuzmic (1993), por ejemplo, muestra en su estudio monográfico sobre «Kara» que la concepción que esta maestra tenía de la enseñanza y de ella misma como profesora era tan fuerte «que limitaba su capacidad para examinar críticamente [cómo su enfoque de la enseñanza] podría relacionarse con los problemas de disciplina [que vivía]» (Kuzmic, 1993, pág. 21). Kara descartaba la posibilidad de que se le fuera de las manos. También puede ocurrir lo contrario. En un estudio monográfico que llevé a cabo (Bullough, 1992) sobre dos profesores en su primer año de docencia, «Lena fue incapaz de establecer una concepción productiva y coherente de sí misma en su condición de profesora y en el aula actuaba como un «camaleón». Incapaz de proporcionar unos límites claros y regulares sobre el comportamiento apropiado, sus alumnos tenían una mala conducta. Para ambos profesores, los problemas de control de la clase hicieron del primer año de docencia un período extremadamente difícil, y ambos profesores al principio se culpaban a sí mismos, y en cierta medida a los alumnos, por su sensación de fracaso.

Las presiones para encajar en la subcultura de la enseñanza son recurrentes; los profesores noveles necesitan y quieren probarse a sí mismos (Olson, 1991). Para los profesores de secundaria, es crucial encontrar un lugar en la cultura de los departamentos y establecer una relación con el jefe de departamento, quien a menudo participa en la evaluación de los profesores noveles (véase McLaughlin, Talbert y Bas-

cia, 1989). A veces se reduce a una cuestión de encajar en un equipo (véase Sardo-Brown, 1993). Encajar en un equipo implica tener acceso a una serie de recursos, y quizás el acceso a cierta influencia sobre futuras asignaciones de responsabilidades en torno a la enseñanza implica también la posibilidad de obtener un reconocimiento que los noveles necesitan y quizá también apoyo. Pero a menudo no es fácil encajar, especialmente para aquellos profesores noveles cuya experiencia difiere radicalmente de la que tienen las personas a las que van a enseñar, como concluye Rust:

Como profesores noveles, desconocían la política de la escuela. Ambos se sorprendieron por la ausencia de colaboración entre los colegas; rápidamente aprendieron a no confiar en nadie, especialmente en el director del centro. Tenían miedo de que se les considerara unos ineptos, y por esta razón se quedaban callados cuando más ayuda necesitaban. Los dos experimentaron soledad e inseguridad. Al mismo tiempo en que declaraban que no habían abandonado su compromiso hacia la enseñanza, se desilusionaban por el sistema, se deprimían y cuestionaban su trabajo y sus habilidades. Tampoco recibieron evaluaciones sobre su tarea docente que les dieran cierto apoyo. Aprendieron que las evaluaciones sobre su tarea docente se fundamentarían en el comportamiento de los niños dentro de la escuela y en los exámenes. Ambos se dieron cuenta de que estaban en una situación sin salida (1994, pág. 215).

A medida que transcurre el primer año de docencia, para muchos profesores noveles los desafíos de la enseñanza cambian un tanto. Los datos reunidos en un amplio estudio sobre los profesores en su primer año de docencia que se graduaron en el Kelvin Grove Campus de la Universidad de Tecnología de Queensland reflejan este cambio:

Un tema habitual entre los comentarios de los profesores noveles era la naturaleza extremadamente exigente y a menudo estresante de su nueva función, especialmente durante el primer y a veces el segundo mes; también comentaban que hacia el tercer trimestre ya respondían con mucho más éxito a estas exigencias. La sensación de que se distribuían mucho mejor el tiempo y de que respondían mucho mejor a las múltiples exigencias de la enseñanza era [...] una fuente de satisfacción [...] (Smith y otros, 1991).

Una serie de temas identificados por Olson y Osborne (1991, págs. 335-339) en su estudio sobre cuatro profesores que acababan de finalizar su primer año de docencia en un gran distrito escolar urbano canadiense aparecen con frecuencia en la literatura científica. A lo largo del año, los profesores noveles:

- a) «empezaron a ver los límites reales de sus funciones...»;
- b) «se pasaron el primer año evaluando constantemente sus habilidades y expectativas sobre la enseñanza a la luz de una mayor expe-

riencia y con el objeto de ubicarse más cómodamente y de una forma más realista»; y

- c) «pasaron de reaccionar ante los demás y ante sus situaciones particulares a alcanzar un estado en el que sentían más o menos que tenían el control [...]». Por otra parte:
- d) (para dos de los cuatro profesores noveles) «el hecho de que los colegas les vieran como profesores les daba la seguridad de confiar en que era posible convertirse en profesor»,
- e) «establecer relaciones con los alumnos facilitaba el poder satisfacer las necesidades de los estudiantes, y al mismo tiempo permitía alcanzar una sensación de seguridad y control», y
- f) «la preocupación por controlar lo que ocurría en la clase y la incapacidad por llegar a hacerlo provocaba la sensación de fracaso. Y, a medida que los profesores noveles se familiarizaron con su papel y adquirieron más seguridad, sus consideraciones sobre el control del aula cambiaron. Empezaron a evaluar su éxito desde una perspectiva menos orientada al control de la clase [...]»;
- g) «La ampliación de sus concepciones pedagógicas fue un paso importante hacia la meta de convertirse en profesores», y
- h) «los cambios en [la orientación de su papel] tendían a darse cada vez más como resultado del ensayo y el error».

Así, en suma y brevemente, el relato sobre cómo convertirse en profesor, cuando se observa a distancia, transcurre de una forma parecida a la que sigue: los candidatos llegan al mundo de la enseñanza con unas creencias firmemente arraigadas sobre la enseñanza y sobre la propia persona en su condición de profesor, creencias que se han ido forjando a lo largo de los años en que se han sentado en las aulas observando e interactuando con los profesores (véase Kagan, 1992). La formación del profesorado se considera sinónimo de las prácticas de magisterio; la experiencia en el aula se desea con impaciencia. Antes de empezar las prácticas, los estudiantes de magisterio están seguros de que superarán la media de los profesores. En ausencia de un conocimiento sobre los estudiantes, sobre los procedimientos a seguir en el aula y sobre pedagogía, las prácticas de formación del profesorado se convierten en un desafío. Los problemas por conseguir el control sobre la clase y por establecer relaciones productivas con los estudiantes se enfrentan con frecuencia con las concepciones que los estudiantes de magisterio tienen de la enseñanza. Sin embargo, la artificialidad de las prácticas de magisterio permite a los profesores noveles reducir el desafío, y acaban las prácticas tal y como las empezaron, con el optimismo de pensar que serán mejores que la media de los profesores. El primer año de enseñanza, ejercida ya como profesión, empieza también con optimismo, pero rápidamente los profesores noveles se encuentran con dificultades. Los problemas sobre el control de la clase —que en parte se deben

al poco conocimiento sobre los procedimientos y sobre los estudiantes y a la tensión entre las expectativas de los estudiantes y las concepciones que el profesor tiene de la enseñanza y su visión de los estudiantes y el aprendizaje— arrojan con frecuencia a los profesores noveles al mundo de la duda, y experimentan la «realidad» o un «*shock* de transición». Tienen dificultades en encajar el hecho de convertirse en una autoridad y al mismo tiempo someterse a otra, especialmente cuando la enseñanza es su primer trabajo. Mediante el ensayo y el error, y a veces con la ayuda de otros profesores, los maestros noveles empiezan a adquirir el control y a establecer un programa de docencia. Para algunos esto significa ajustar las concepciones sobre la enseñanza y la persona en su condición de profesor. Tiene lugar entonces un acomodamiento. Aunque obstinadamente cansado, el profesor novel mira atrás al reflexionar sobre su primer año de docencia con la sensación de haber crecido personal y profesionalmente.

Cuando se presenta mediante una pincelada tan general, la aventura de convertirse en profesor se convierte en un árido cuento, incluso cuando alguno de sus fragmentos resuenan en la experiencia individual. Presentado de esta forma, y en un intento de dar significado al desarrollo del profesor novel, estamos ante un relato que apoya la idea de que, en su aventura para convertirse en maestros, los profesores noveles pasan por etapas o fases (véase Bullough, Knowles y Crow, 1992). Las etapas o fases han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento sobre el proceso de convertirse en profesor.

Etapas, metamorfoseadas

Existen diversas teorías sobre las etapas. Cada una de ellas pretende capturar los elementos destacados del proceso de convertirse en profesor, del proceso de aceptar lo que es un profesor ejerciendo la enseñanza. Inspirándose en el trabajo de Fuller (Fuller y Brown, 1975), Ryan (1986), por ejemplo, propone cuatro estadios flexibles pero identificables: una etapa de «fantasía», una etapa de «supervivencia», una etapa de «dominio» y una etapa de «impacto». A lo largo de la etapa de fantasía, el profesor novel se imagina lo que será la enseñanza y sueña con ser como los maravillosos profesores que tuvo. La fantasía se ve interrumpida por las prácticas en las escuelas pero vuelve a aparecer en aquellos que continúan firmes en su propósito de ser profesores. La transición entre las prácticas y un primer trabajo pone a prueba con frecuencia la resistencia al impacto. El profesor novel descubre rápidamente que en algunos aspectos la experiencia pasada ha sido inadecuada para su trabajo; la fantasía se desmorona, y empieza la fase de supervivencia, la lucha por la dimensión profesional de la vida a medida que se intensifican los problemas con la disciplina y el control. Para

la mayor parte de los profesores noveles, afirma Ryan, la etapa de supervivencia finaliza hacia la mitad del año. Para muchos acaba antes. La fase de dominio es el «estadio de aprendizaje del oficio, donde el profesor novel empieza a aprender poco a poco el arte de la enseñanza» (pág. 14). Habiendo adquirido el dominio sobre los problemas de disciplina y control, el profesor novel se centra, con mayor o menor sistematicidad, en la mejora de habilidades instructivas concretas y en los aspectos curriculares. En esta fase, el elemento dominante deja de ser el conseguir que los alumnos se comporten correctamente y se busca que los alumnos mejoren en su aprendizaje.

Inspirándose en el trabajo de Dreyfus y Dreyfus (1986), Berliner (1988a, 1988b) desarrolló un modelo para la evolución de la competencia profesional basado en la importante evidencia de que «los profesores efectivamente parecen tener un conocimiento organizado jerárquicamente, y los profesores experimentados trabajan efectivamente de forma más eficaz que los profesores noveles» (Genberg, 1992). Los datos que apoyan estas diferencias son impresionantes (véase, por ejemplo, Sabers, Cushing y Berliner, 1991). Los profesores superan la fase de principiantes cuando, siendo unos «pardillos», ganan experiencia y aprenden las reglas al margen de su contexto. En la fase de «principiante avanzado» la experiencia se combina con el conocimiento verbal, se identifican las similitudes entre los diversos contextos y se construye un conocimiento «episódico». Los profesores «competentes» toman conscientemente aquellas decisiones que dirigen sus acciones y establecen cuáles son las prioridades. Los objetivos se ponen en relación con los medios, y los profesores se sienten responsables de sus propias acciones. En la etapa de «gran dominio», la «intuición» y el saber cómo desenvolverse ganan mucha importancia; los profesores tienen un «sentido de la situación» intuitivo y son capaces de interpretar las situaciones en el aula y de adaptarse a ellas aparentemente sin esfuerzo alguno. En la fase de «experto» el profesor parece casi «irracional» —«muestran un trabajo fluido, como hacemos todos cuando ya no tenemos que escoger las palabras adecuadas al hablar o cuando ya no tenemos que pensar en dónde poner el pie al caminar» (Berliner, 1988b, pág. 43).

Disponemos todavía de otra teoría inspirada en investigaciones llevadas a cabo fuera del campo de la educación, en la industria, y ésta se centra en la transición al trabajo. Draper, Frasher, Smith y Warwick (1991) describen cuatro etapas, de las cuales nos interesan las que van de la segunda a la cuarta: la etapa de «encuentro» cuando el «recién llegado» empieza a comprender qué es lo que requiere ese trabajo; la etapa de «ajuste» donde el recién llegado acepta su papel y el contexto de trabajo, incluyendo la cultura; la etapa de «estabilización» cuando la persona se siente asentada.

Los modelos más orientados hacia la psicología, recogen distintas etapas de desarrollo cognitivo sobre los juicios morales o éticos, la com-

plejidad conceptual y el desarrollo del ego (véase Oja, 1989). En estos modelos el desarrollo del profesor es concebido con relación a fases o etapas del desarrollo adulto y las necesidades y elementos cambiantes asociados a esas fases o etapas (véase Levine, 1989). Estos modelos son apoyados por la idea de que la «esencia del desarrollo radica en el esfuerzo por dominar, integrar, dar sentido a la propia experiencia» (Oja, 1989, pág. 127). Una etapa es un «marco de referencia que estructura el propio mundo y desde el cual se percibe el mundo» (Oja, 1989, pág. 127). Finalmente, disponemos de importantes estudios sobre los ciclos de la vida de un profesor, donde es más apropiado hablar de fases en lugar de etapas (véase Huberman, 1989, y otros).

Cada modelo se basa en un elemento distinto del proceso de convertirse en profesor; cada modelo adquiere significado de forma distinta y es un reflejo de compromisos académicos diferentes. La existencia de una gran diversidad de modelos no hace más que subrayar la complejidad del desarrollo humano en general, y específicamente la complejidad del aprendizaje de la enseñanza. En mi propio trabajo me han sido heurísticamente útiles diversas teorías sobre las etapas (véase Bullough junto a Baughman, 1993). Los profesores noveles con los que he trabajado consideran que las etapas definidas por Berliner y Ryan son medios útiles para pensar acerca de su propia experiencia. En concreto, algunos consideran reconfortante el saber que no son los únicos en preocuparse por los problemas de control de la clase, les tranquiliza saber que estos problemas son, en cierto sentido, normales y casi esperables, aunque pocos se lo imaginen. Comprender esto parece permitir un debate más abierto sobre la enseñanza y los problemas asociados al aprendizaje de la enseñanza.

Una vez dicho todo esto, la reflexión sobre las etapas oculta en gran parte el proceso de convertirse en profesor y parece indicar que se sabe más del proceso de lo que en realidad se sabe. En *First Year Teacher: A Case Study* (Bullough, 1989a), utilicé las etapas definidas por Ryan para darle significado a la experiencia de Kerrie, para estructurar su relato acerca de la experiencia de una profesora novel de secundaria obligatoria. Allí advertía que:

Entre aquellas personas que utilizan las etapas para pensar sobre el desarrollo humano —y entre sus lectores— existe la tendencia a cosificar las etapas, esto es, a asumir que son cosas reales con unos límites claramente identificables. Nada más lejos de la realidad. El desarrollo humano no responde a ninguna categorización fácil. Rara vez es un camino llano, nunca está libre de conflictos, y con frecuencia se caracteriza por la recaída. El relato del primer año de docencia de Kerrie se caracteriza por esto [...] (1989a, págs. 17-18).

Probablemente debería haber sido más contundente con mis palabras.

Las teorías basadas en etapas tienen numerosas limitaciones: aunque es cierto que para muchos profesores noveles pronto surgen los problemas de disciplina y control sobre la clase y juegan un papel central en su desarrollo, muchas cosas dependen de cómo se entienden estos dos conceptos, de cómo se enmarcan los problemas asociados a ellos, y de los tipos de sistemas disponibles en las escuelas para enfrentarse a ellos. Este tipo de problemas pueden surgir por la falta de conocimientos sobre distintos aspectos, como la habilidad y las formas de aprendizaje de los estudiantes, los procedimientos y rutinas de enseñanza apropiados, los papeles institucionales, el contenido, la persona, o por la simple asignación de unas asignaturas horribles. Las teorías basadas en etapas tienden a minusvalorar el contexto y las diferencias de contexto. El tamaño del grupo, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de asignaturas, la existencia o la falta de colaboración entre colegas, las políticas en torno a la disciplina por parte de la escuela y del distrito, son, por ejemplo, algunos de los elementos cruciales que determinan el camino del desarrollo. Como observa Rich, «dentro de cada etapa se da por sentada la estabilidad. Se ubica al individuo en una categoría de dominio concreta sin atender demasiado al escenario real donde se despliega ese dominio» (1993, pág. 138).

La visión lineal inherente a las teorías basadas en etapas también tiene sus problemas. Grossman (1992), por ejemplo, observa que los aspectos relacionados con el control, la instrucción y el currículum con frecuencia, y necesariamente, son contemplados simultáneamente, y no secuencialmente, por parte de los profesores noveles; este tipo de decisiones son una unidad, están entrelazadas, son inseparables. Las consideraciones sobre la técnica —de cómo ganar el control— no preceden necesariamente a las consideraciones sobre la dimensión moral de la relación entre el profesor y el alumno. Ninguna de estas teorías explica adecuadamente el movimiento o la ausencia de movimiento de una etapa a la siguiente. Este tema ha sido tratado desde una perspectiva prometedora por Bereiter y Scardamalia (1993) quienes, a través del concepto de «resolución progresiva de problemas», empiezan a explicar cómo y por qué algunos individuos trabajan en los límites de su propia competencia y se enfrentan a problemas cada vez más complejos que precisan para su resolución el desarrollo de nuevas habilidades y comprensiones. Finalmente, a excepción del trabajo de Huberman, las teorías basadas en etapas no tienen en cuenta cómo se ven a sí mismos los profesores en su condición de profesores, no tienen pues en cuenta la identidad del profesor. Se trata de un aspecto importante, porque algunos profesores nunca se sienten profesores, nunca desarrollan una identidad de profesor incluso a pesar de que puedan implicarse en el trabajo con ciertas competencias durante muchos años (véase Yee, 1990). Como Bereiter y Scardamalia (1993) insinúan, no todos los profesores se comprometen con la enseñanza de la misma

manera, y no todos se preocupan por mejorar su ejercicio de la docencia.

Si estas dificultades tienen verdadero interés ¿qué implican entonces las etapas y las teorías basadas en etapas cuando son utilizadas como medios para comprender el proceso de convertirse en profesor? Creo que continúan siendo lo que siempre han sido: flexibles herramientas conceptuales para pensar acerca del desarrollo, aunque en términos generales. Son, como ya he dicho, heurísticamente útiles, y esto es una cuestión importante. Pero hay que ser prudentes. Los modelos enmarcan los problemas y al hacerlo dan prioridad a unas soluciones que excluyen a otras posibilidades de comprensión quizá más prometedoras. Cada uno ve lo que quiere ver. Las etapas tienden a ocultar el misterio y la majestuosidad del desarrollo humano, hecho que no debe olvidarse en los intentos de creación de significado. Goethe captó parte de este misterio en su *Fausto* (II: 8144), al definir la búsqueda de Homúnculo como su metamorfosis. En esta búsqueda, los consejos se piden a distintas fuentes, como la del dios del mar Nereo, quien tenía poco que ofrecer pero mucho que decir. Al igual que el enfoque de las hijas de Nereo, interrumpe la conversación, aporta el consejo que puede dar y plantea una cuestión. La cuestión se dirige al misterio.

Arrastrada en una carroza de Venus perlada y radiante
Se acerca Galatea, bella como el amanecer.
Desde que Cipris nos abandonó,
Reina ella en Pafos como diosa.
Y así, desde entonces, la graciosa Galatea posee,
Como heredera, la ciudad con su templo y la carroza con su trono.
¡Marchad! Que estropean el momento de placer de un padre,
la severidad de las palabras y el odio del corazón.
¡Marchad con Proteo! Preguntadle a aquel extraordinario ser:
Cómo es posible nacer y transformarse.

Se aleja hacia el horizonte

La atención de los investigadores parece sorprenderse cada vez más por la diversidad de experiencias en el proceso de convertirse en profesor, en lugar de sorprenderse por las similitudes (véanse, por ejemplo, Burstein, 1992; Lidston y Hollingsworth, 1992; Martínez, 1988). Cada vez más se reconoce que la unidad que exista está impuesta por su propia condición de relato (véase Elbaz, 1991) y que las similitudes emergen debido a los contextos culturales e institucionales compartidos donde los principiantes se convierten en profesores. Por ejemplo, en un estudio sobre quince profesores noveles, Wildman y sus colegas escribieron que:

Encontramos [...] que no podía escribirse ninguna descripción inductiva respecto a los quince principiantes. Sus valores, creencias y experiencias relacionadas con la enseñanza eran absolutamente diferentes, de la misma manera que los contextos en los que empezaron su trabajo

como profesores. Siempre señalamos, incluso cuando continuamos agregando datos en un sentido normativo, que lo más significativo de nuestros descubrimientos era la diversidad de experiencias de los quince profesores noveles (1989, pág. 473).

Diversos estudios ilustran parte de la diversidad y complejidad que conlleva el proceso de convertirse en profesor, y quizá ninguno sea mejor que la colección editada por Ryan (1992) donde se recogen los relatos sobre el primer año de docencia escritos por los propios profesores. Ciertamente convertirse en profesor exige negociar un rol como docente con los estudiantes; el profesor tiene que encontrar el lugar entre los alumnos y entre sus colegas. Pero esta negociación no se lleva a cabo entre rostros anónimos, ni sus resultados son predecibles. Por el contrario, los relatos de estos profesores recogen los nombres de los estudiantes y presentan ricas descripciones de los hechos que configuraron la experiencia docente. Las personas importan, los contextos importan, los acontecimientos importan, y como resultado de todo ello, los profesores cambian. Consideren lo que los siguientes hechos pudieron significar para un profesor principiante: la muerte de Brian, aquel amado niño de rostro pecoso y de una honestidad que desarmaba, incapaz de mentir, aquel niño que, ante las incrédulas carcajadas de sus compañeros de clase, le recordó a su profesor que se habían olvidado de poner su nombre en la lista de alumnos castigados (Dwyer, 1992). O la explicación que Christine le hizo a su profesora Margaret Lewis: «Este libro es tan bueno que me he leído cinco capítulos más de los que mandaste!» (Lewis, 1992, pág. 137). Este tipo de anécdotas ilustran cuán ricas, variadas, complejas e impredecibles pueden ser las interacciones que tienen lugar mientras uno se va convirtiendo en profesor y hasta qué punto pueden influir profundamente en los resultados.

Esta cuestión está también apoyada por estudios de investigación más formales que subrayan la interacción de los factores personales y contextuales para generar y definir la textura del relato de cada individuo sobre su proceso de conversión en profesor. Una característica común es que en su búsqueda para encajar, los estudiantes de formación del profesorado en prácticas son conformistas y se mantienen en calma, pero hay innumerables excepciones. Goodman trabajó con diez estudiantes en prácticas específicamente seleccionados porque presentaban el «prometedor augurio de convertirse en estudiantes en prácticas reflexivos y activos» (1988, pág. 24). Cuando estudió su trabajo, identificó cinco «tácticas políticas» diferentes que estos estudiantes en prácticas utilizaban para intentar reconciliar sus creencias sobre lo que era la enseñanza y el desarrollo del currículum con las «expectativas del sistema escolar» (pág. 31). Ocho de los diez estudiantes utilizaron cada una de las cinco tácticas en algún momento a lo largo de sus prácticas como profesores. El abanico de tácticas iba desde una «conformidad

declarada», el «deseo de encajar con los procedimientos de la escuela» (pág. 31), como podría esperarse, hasta una «oposición que se manifestaba en ciertas modificaciones» y que «implicaba hacer esfuerzos por darle a la enseñanza un significado más personal tanto para [...] los alumnos como para ellos mismos» incluyendo la búsqueda de «vías de ruptura con la rutina docente de los ejercicios de clase». La quinta táctica identificada por Goodman fue la «acción transformadora», que obtuvo como resultado una importante transformación del ejercicio de la docencia. A pesar de pretender encajar en el contexto de enseñanza y a pesar de querer, al igual que otros estudiantes en prácticas, que sus profesores-tutores les evaluaran positivamente, estos profesores noveles desafiaron realmente el contexto en el que se encontraban y buscaron dejar un sello personal, que fuera bueno para el aprendizaje de sus estudiantes y para ellos mismos a medida que aprendían a enseñar.

Knowles y Hoefler ofrecen un estudio monográfico sobre una estudiante de formación del profesorado en prácticas, «Angela», que suspendió las prácticas, cosa que rara vez sucede. Lo interesante de esta historia poco común no es el hecho de que Angela suspendiera sino cómo ella y su supervisor universitario respondieron al fracaso. Se trata de una historia muy poco habitual, la historia de cómo no convertirse en profesor.

Cuando era estudiante, Angela había tenido dificultades en diversos escenarios educativos. Algunos profesores severos la habían intimidado, le había preocupado su incapacidad para adaptarse, y el ambiente escolar le había provocado cierta frustración (1989, pág. 16).

Muchos eran sus problemas como estudiante de formación del profesorado en prácticas: le tocó un grupo numeroso, alumnos problemáticos, y era incapaz de relacionarse con más de unos pocos niños en la clase. La situación se fue deteriorando hasta que, tras una serie de encuentros, el profesor-tutor, el vicedirector del centro y su supervisor universitario le recomendaron que abandonase, lo cual hizo muy a su pesar. Pero en lugar de desaparecer por la vergüenza y para evitar el lloriqueo, como podría haberse esperado, Angela le insistió a su supervisor universitario para que la ayudara a comprender lo que había ocurrido y por qué había sucedido. Siguió meses de intensos encuentros:

Angela continuó trabajando sobre el problema del fracaso de sus prácticas. Cuestionó sus móviles, sus asunciones y su trabajo en el aula. Observó a otros profesores y les preguntó acerca de la visión que tenían de su propio trabajo. Siguió observando a sus compañeros. Intentó comparar lo que veía que hacían los otros profesores con lo que había observado en sus propios intentos de ejercer la enseñanza. Finalmente, Angela acabó comprendiendo muchos aspectos nuevos sobre la enseñanza, las escuelas y ella misma. Hacia el final del año escolar, Angela acabó

considerando que sus prácticas habían sido una importante experiencia de aprendizaje, a pesar de que no habían llevado a los resultados esperados (1989, pág. 20).

La historia de Angela es la historia de un fracaso, convertido en éxito, que ilustra de nuevo la diversidad y la riqueza de las experiencias de los estudiantes de la carrera de formación del profesorado.

Incluso los problemas de disciplina y control no siempre son compartidos por todos los profesores en su primer año de docencia. Esta cuestión está bien ilustrada por un estudio monográfico que hice sobre Heidi, una profesora de inglés, español y teatro en su primer año de clases (Bullough, 1990). Heidi convirtió rápidamente en rutinarias sus clases, hizo respetar las reglas, e impuso un vivo e interesante currículum, incluso discutible en aquellos aspectos donde Heidi carecía de un entrenamiento formal. El programa de español reflejaba una extensa experiencia, que había adquirido dando clases en su iglesia durante dieciocho meses en un curso de «español hablado». Lo que más preocupaba a Heidi era que tan pocos estudiantes tuvieran interés por aprender y, al igual que los profesores del estudio de Kagan y Tippins (1991), se preocupaba por aquellos estudiantes que parecían ser autodestructivos: «Me preocupo por ellos [...] son adolescentes, [y] la vida es dura» (Bullough, 1990, pág. 348). Desde el primer momento en que empezó su primer año de docencia, se centró en el aprendizaje de los estudiantes, no se preocupó por la dirección de la clase, ni la disciplina, ni el control, ni por lo que el director del centro o los profesores pudieran pensar de ella. La cuestión más importante de la historia de Heidi es su imposibilidad de responder adecuadamente a todas las demandas que implicaba la enseñanza, el coste físico y mental por intentar hacerlo (incluyendo un aborto), y la necesidad de unas expectativas de compromiso. Como respuesta a estas demandas, y no como respuesta a las dificultades de control o disciplina, Heidi partió de su forma de entender la enseñanza y la concepción que tenía de sí misma como profesora, concepción captada por la metáfora «una persona adulta afectuosa y justa: el profesor es un adulto afectuoso» (1990, pág. 354). Irónicamente, y lamentablemente, debido a que Heidi «tenía pocos o ningún defecto evidente en su habilidad para enseñar [...] fue abandonada por el mentor que se le había asignado [y al que se había pagado] y fue ignorada por el director del centro quien la elogiaba abiertamente» (1990, pág. 360). No era, concluyeron, «la típica profesora novel en su primer año de docencia» (pág. 356). Y no lo era, pero es que entonces no existen los típicos profesores noveles en su primer año de docencia.

Los relatos sobre el proceso de convertirse en profesor son diversos y complicados, y no sólo porque los profesores noveles provengan de contextos diferentes. El género puede añadir un giro a los argumentos del relato. Hay datos que sugieren, por ejemplo, que en los primeros

años de docencia los hombres tienden a centrarse más en el contenido y las mujeres en las relaciones con los estudiantes (Huberman, 1993). El área de conocimiento también puede afectar al argumento del relato: los profesores de secundaria de humanidades, ciencias sociales y arte tienen más problemas para acomodarse que los profesores de matemáticas y ciencias (Huberman, 1993). También parece haber diferencias entre los relatos que narran los profesores de primaria y los de secundaria, probablemente debidas a las diferencias de contexto relacionadas con el hecho de tener que conocer y tener que diseñar programas académicos para ciento ochenta estudiantes en lugar de veinticinco o treinta (Kagan y Tippins, 1991). El tamaño del centro escolar (Smith y otros, 1991), su ubicación urbana o rural (Covert y otros, 1991) y la asignación de asignaturas (Board of Teacher Registration, 1991; Wildman y otros, 1989) son también factores que provocan la variedad de los relatos.

También parece haber diferencias entre los profesores noveles que vienen de otras carreras profesionales y aquellos profesores noveles para los cuales la enseñanza es su primer trabajo. A diferencia de otros principiantes que han tenido una experiencia escolar relativamente reciente, aquellos profesores principiantes para los cuales la enseñanza es una segunda carrera profesional y que tuvieron éxito en otras líneas de trabajo parecen confiar más en los «hábitos de sus trabajos anteriores [en lugar de] confiar en los modelos funcionales escolares para informar sobre su planificación y sus clases, especialmente en las primeras etapas de preparación del profesor» (Powell, 1992, pág. 225). Los profesores para los que la enseñanza es su segunda profesión aportan una fuerza especial a la enseñanza que proviene de su mayor experiencia de la vida, incluyendo la habilidad para abrirse camino entre la burocracia (Spencer y Tinajero, 1989), pero también presentan problemas especiales. Cuando, por ejemplo, una madre vuelve al centro escolar se implica toda la familia y puede llegar a cambiar para siempre (véanse, por ejemplo, Aitken y Mildon, 1991; Aitken y Sorensen, 1992; Bullough y Knowles, 1991). Algunos investigadores afirman que los profesores noveles que ya han tenido otra profesión realmente presentan más problemas para acomodarse a la profesión de la enseñanza que los profesores noveles con menos experiencia, entre otras razones, porque sus creencias se caracterizan por tener una mayor rigidez (Powell, 1994a), y porque hay más cosas en juego, especialmente si se proviene de una carrera económicamente exitosa (véanse Bullough y Knowles, 1990; Novak y Knowles, 1992). Éstos son, como vemos, sólo unos pocos de los múltiples factores que complican y enriquecen los relatos sobre el proceso de convertirse en profesor y que se encuentran más allá de las explicaciones sobre las etapas de desarrollo del profesor.

La conclusión es ineludible:

[...] convertirse en profesor es inevitablemente un proceso idiosincrásico [...]. La experiencia pasada, la personalidad y el contexto influyen drásticamente sobre las decisiones que toman los profesores noveles a medida que intentan establecer su papel de profesor y adoptar, ajustar o crear un programa de estudio para sus alumnos (Bullough, 1992, pág. 251).

Aceptar, honrar y construir a partir de esta diversidad, sin perder de vista cómo se entrecruzan las historias y cómo entran en contacto la una con la otra, puede que sea el desafío más importante al que se enfrentan los profesores de la carrera de formación del profesorado. El poder conseguirlo requiere una nueva reflexión sobre muchas de las cosas que hacemos.

Dos conclusiones. La primera: las experiencias previas y creencias

Entre la diversidad de historias sobre el proceso de convertirse en profesor y de estudios sobre el contenido y la forma de los relatos, dos son las conclusiones de primordial importancia que emergen para los profesores de formación del profesorado: las experiencias y creencias previas son centrales para configurar la línea argumental del relato, así como lo es el contexto en el que tiene lugar el proceso. La importancia de las experiencias y creencias previas es en lo que nos centraremos en esta sección.

Los profesores noveles le aportan a la enseñanza «teorías privadas» (Griffiths y Tann, 1992), «teorías implícitas» (Clark, 1988), un «conocimiento práctico personal» (Clandinin y Connelly, 1987; Connelly y Clandinin, 1988), «imágenes» (Calderhead y Robson, 1991; Johnston, 1992) o simplemente sencillas creencias (Pajares, 1992) sobre la enseñanza, el aprendizaje y su condición de estudiantes, que nacen de sus experiencias previas y se justifican por considerarlas de sentido común. Estas creencias sirven de lentes interpretativas, base del sentido común, a través de las cuales los profesores noveles dan significado a su experiencia y enmarcan e intentan resolver o mejorar sus problemas relacionados con la enseñanza. Los hábitos que se tienen para enfrentarse a los problemas apoyan y refuerzan las creencias, y las creencias mantienen hábitos que son difíciles de cambiar. Funcionando con frecuencia como un conocimiento tácito, las «asunciones subconscientes sobre las que se fundamenta la práctica» (Johnston, 1992, pág. 125), es decir, las creencias, han de ser expresadas si se pretende modificarlas.

El aprendizaje por observación es fuente de muchas creencias sobre la enseñanza, pero no es la única. El aprendizaje por observación

explica sólo una parte de la historia. Heidi, a la que hemos mencionado anteriormente, aplicó en la enseñanza su experiencia como catequista; ciertamente, la educación y la experiencia religiosa son importantes pero rara vez son consideradas fuentes influyentes de creencias que incidan de manera importante sobre el proceso de convertirse en profesor (véanse Casey, 1990; Knowles, 1988; Powell, 1992). La experiencia laboral previa (Powell, 1993), la educación de los hijos (Bullough y Knowles, 1991), la experiencia como profesor (Bullough y otros, 1992, capítulo 8; Wildman y otros, 1989), los acontecimientos traumáticos o los incidentes críticos (Knowles y Hoefler, 1989), la socialización dentro del discurso académico (Clift, Meng, y Eggerding, 1994; Grossman, 1991), las prácticas familiares para criar a los niños (Casey, 1990); los intereses académicos familiares (Shuell, 1992), la condición de menor de edad (Feiman-Nemser y Buchmann, 1989), las tradiciones familiares en torno a la enseñanza (Wildman y otros, 1989), y las dificultades de aprendizaje pueden ser fuentes todas ellas importantes que originan las creencias de los profesores noveles. Cualquiera que sea el lenguaje utilizado, las creencias juegan un papel central en el proceso de convertirse en profesor.

Habiendo evolucionado a lo largo de años de experiencia vital, las [creencias personales] se desarrollan convirtiéndose en verdades personales relativamente sólidas y pragmáticas. Estas teorías personales son informales e inválidas (en el sentido científico) y en la mayor parte de los casos permanecen sin ser explicadas; sin embargo, son los fundamentos personales sobre los cuales se construye la práctica profesional de un individuo (Cole, 1990, pág. 203).

Según Pajares (1992), estas creencias subyacen bajo todas las formas de conocimiento del profesor: conocimiento declarativo, procedimental y condicional. También subyacen bajo los hábitos de acción e interacción, como ya se ha señalado más arriba. En efecto, todo conocimiento tiene sus raíces en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda práctica es en realidad teoría dirigida, en efecto todas las personas son teóricos, pero no necesariamente buenos, cuestión que no deben pasar por alto los profesores de formación del profesorado. Frecuentemente estas creencias, al tomar una forma episódica y narrativa —y al ser una mezcla de hechos y folclore, historia y mito, «superstición y convención» (Alexander y otros, 1992, pág. 62)—, permiten y al mismo tiempo limitan la creación de significados y la realización de acciones.

Las creencias y las primeras experiencias están íntimamente ligadas: «las primeras experiencias influyen profundamente sobre los criterios finales, que acaban convirtiéndose en teorías (creencias) muy reacias al cambio. Como resultado de todo ello se da el fenómeno de la perseverancia en mantener la teoría» (Pajares, 1992, pág. 317). Aque-

llas creencias que están más directamente conectadas con nuestras concepciones sobre uno mismo, nuestro «yo substancial» (Nias, 1989, pág. 21), son las más resistentes al cambio: «las personas crecen cómodamente con sus creencias, y estas creencias se convierten en su "yo", de manera que los individuos pasan a ser identificados y comprendidos a partir de la propia naturaleza de sus creencias, sus hábitos, su persona» (Pajares, 1992, pág. 318). Creencias tan importantes se interrelacionan, entrelazan y enredan con las relaciones que se establecen con los demás y con las formas de actuar e interactuar, hecho que nuevamente refuerza su resistencia al cambio.

Aunque hablaré brevemente algo más acerca del «yo», en este punto necesito dedicar unas palabras a la naturaleza de la actividad de la enseñanza y del proceso de convertirse en profesor. En la enseñanza el medio es el mensaje, y el mensaje consiste en quién y qué es el profesor como persona. La enseñanza rara vez consiste en una interpretación: «es difícil separar, de forma convincente y fiable, el Yo de la *imagen* profesional. Parece ser [...] propia de la naturaleza de la enseñanza la sensación de que de un momento a otro vaya a caerse la máscara del intérprete del papel [...]» (Thomas, 1993, pág. 239). ¡No es entonces sorprendente que muchos profesores noveles respondan a la defensiva ante el ofrecimiento de colaboración por parte de otros profesores o ante las críticas de los supervisores y, en consecuencia, las descarten! Las creencias están entrelazadas, y cambiar una creencia fundamental relacionada con la persona en su condición de profesor puede implicar perfectamente la necesidad de cambiar todas las creencias (véase McDiarmid, 1990). Por otra parte, las creencias pueden considerarse como conocimiento somático, habilidades fisiológicas (véase Fay, 1987), lo que Wilshire caracterizó como el «yo-cuerpo» (Wilshire, 1990, pág. 255). La fuerza de este tipo de creencias (véanse Holt-Reynolds, 1992; Weinstein, 1990) subraya la posibilidad de que sea necesaria ayuda para la reconstrucción. Sólo las creencias tontas y superficiales son las que cambian con facilidad, y éstas tienen pocas consecuencias, por no decir ninguna, sobre el proceso de convertirse en profesor.

La tendencia a que las creencias persistan, a pesar de que hay datos contrarios, está bien documentada (por ejemplo, Calderhead y Robson, 1991). Holt-Reynolds (1992), por ejemplo, describe cómo los estudiantes en prácticas que estudió descartaban satisfactoriamente las perspectivas y la investigación que su profesor de metodología de inglés presentaba, el «Dr. Barnett». Los estudiantes se apoyaban sobre una concepción de la enseñanza basada en la «transmisión» que se consideraba perturbadora. Y, sin embargo, eran perfectamente capaces de ignorar el desafío que su profesor arrojaba sobre sus creencias: «el carácter de las creencias de estos estudiantes en prácticas era de tal condición que utilizaban sus historias personales para probar los principios y razonamientos de Barnett. No utilizaban estos principios y

razonamientos para probar sus propias [...] creencias» (1992, págs. 339-340). A pesar de poner todo su empeño en ello, Barnett fracasó en su intento de influir sobre las creencias de los estudiantes.

Una vez ya incorporados plenamente al mundo de la enseñanza, después de que uno se haya convertido en profesor, parece ser que las creencias se refuerzan manifestándose en un estilo de enseñanza relativamente estable donde el estilo y las creencias —la práctica y la teoría— son elementos que se apoyan y confirman el uno con el otro. Zahorik (1990) encontró que los cuatro profesores que estudió «consideraban que tanto sus estilos como sus ideologías eran coherentes [y] se podía suponer que el estilo era el resultado de las creencias explícitas o implícitas que tenían sobre los alumnos, el conocimiento y los profesores». «Si la ideología (creencias interpretadas) es una fuerza que dirige el ejercicio de la enseñanza», advertía Zahorik, «prescribirles prácticas a los profesores para que las utilicen puede que nunca sea del todo satisfactorio a menos que se ponga la atención sobre la ideología del profesor» (1990, pág. 78).

Desafortunadamente, una de las conclusiones comunes en muchos estudios es que «los estudiantes en prácticas parecen recibir débiles mensajes mezclados a lo largo de su carrera que fracasan en su intento de cambiar las creencias que sostenían antes de empezar la carrera» (Perry y Rog, 1992). Hay pocas evidencias de que en las carreras de formación del profesorado, al centrarse en el desarrollo de los profesores noveles, por no hablar de sus creencias, se atienda a las teorías personales que éstos aplican en la enseñanza y que afectan tan profundamente a este desarrollo: «No se encuentran esfuerzos sistemáticos para animar a los principiantes a que hagan explícitas sus creencias e imágenes personales; [...] o que reconstruyan la imagen del yo en tanto que profesor» (Kagan, 1992, pág. 150). El hecho de ignorar las teorías personales mientras se celebran las virtudes de la teoría pública provoca la falta de sentido e invita al ataque; por otra parte, es necesario que emprendan conversaciones íntimas y continuadas (véase Griffiths y Tann, 1992). No es sorprendente que cada vez se cuestione más el valor que la educación de los estudiantes en prácticas tiene para el desarrollo del profesor novel.

Dos conclusiones. La segunda: el poder de los contextos múltiples

Mientras las creencias que los profesores noveles traen consigo a la carrera de formación del profesorado afectan profundamente a su desarrollo, los contextos en los que aprenden a enseñar son asimismo importantes —y no sólo por su influencia, potencial y real, sobre las creencias—. Los escenarios en los que tiene lugar el proceso de convertirse en profesor están insertados los unos con los otros. La formación for-

mal del profesorado es uno de los contextos, pero la carrera de formación del profesorado forma parte del contexto más amplio del sistema educativo, el cual, a su vez, está incrustado dentro de un contexto cultural, político y económico más amplio. Estas incrustaciones son una fuente que genera los temas compartidos del desarrollo del profesor, pero al mismo tiempo son también fuente de sus problemas compartidos. La sección que sigue se centra en el contexto social y cultural más amplio del sistema educativo, especialmente en América del Norte, haciendo referencia al paso desde una visión del mundo moderna a una posmoderna. Este cambio afecta profundamente al proceso de convertirse en profesor y a su significado. A continuación vendrá una sección dedicada a las expectativas escolares y la dimensión moral de la enseñanza. Después paso a considerar la formación como profesores de los estudiantes en prácticas.

Para empezar necesitamos dar un paso atrás y mirar desde una perspectiva más amplia el contexto de la enseñanza y del proceso de convertirse en profesor.

Podría parecer que el concebir la enseñanza como profesión con derecho propio es algo confuso. Esta falta de claridad por lo que respecta tanto a la profesión como al sistema [educativo] puede ser un factor significativo que incida en la dificultad que muchos profesores tienen para encontrar un papel claro para ellos mismos o un lugar en el sistema. La profesión es confusa respecto a la autoridad, la responsabilidad y la libertad que tienen los profesores al enseñar, mientras que el sistema es confuso respecto a qué autoridad, responsabilidad y libertad le ha dado la sociedad (Provenzo, McCloskey, Kottkamp y Cohn, 1989, pág. 569).

El proceso de convertirse en profesor no es claramente tan simple como lo pudo ser una vez. Las contradicciones son abundantes y son la fuente de muchos de los problemas a los que la formación del profesorado se enfrenta.

La incertidumbre que muchos profesores noveles sienten al intentar ubicarse en las escuelas tiene raíces culturales más amplias, que nacen de un choque de culturas.

Por una parte tenemos un mundo cada vez más postindustrial y posmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, la compresión intensa de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Opuesto a todo ello, sigue en pie un sistema de pensamiento modernista y monolítico que continúa persiguiendo propósitos profundamente anacrónicos partiendo de unas opacas e inflexibles estructuras (A. Hargreaves, 1994, pág. 3).

Como otros profesores, los profesores noveles están atrapados entre dos mundos, actuando de mediadores en el conflicto y al mismo

tiempo sufriendolo ellos mismos. Los profesores de formación del profesorado también están atrapados y se preguntan qué han de hacer (Hartley, 1993). La implicación de los profesores noveles la ilustra con precisión uno de mis alumnos en prácticas, Mark Pendleton, cuando, como parte de una etnografía de clase, escribía:

[...] Todos los tipos de profesor y todos los tipos de estudiante, en todas las conductas que muestran, participan siempre e inevitablemente del contrato social de la educación pública norteamericana. Las preguntas que hay que hacer en esta situación son: ¿qué hay en juego? ¿qué se está perdiendo o qué se está ganando? ¿qué es realmente lo que ocurre: qué estamos aceptando? [...] Parece que es imposible escaparse de las posiciones y los papeles que exige o provoca el contrato. Una vez que uno entra en este dominio [...] caerá en un espacio u otro —no existe otra posibilidad—. La única forma de anular el contrato es estableciendo otro nuevo [...]. Irónicamente, [...] el contrato social es menos estructurado aunque más complejo [de lo que a primera vista parece]. Los límites de cada posición se borran; los roles pueden combinarse los unos con los otros [...]. Quizás esta combinación tiene lugar cuando la vida cotidiana anula por un momento a la institución. Todas las personas de la clase abandonan sus roles porque por un momento están conociendo y están siendo conocidos [de una manera distinta]. Sin embargo, en un instante si un profesor o un alumno salta de nuevo a su rígido papel —al exigir algo o al resistirse a una exigencia— se puede romper el encanto que había. Me pregunto entonces cuáles son los beneficios del contrato social: ser social por desempeñar un papel e intercambiar derechos, o ser social para acabar abandonando los roles y los derechos y pasar a mirar directamente a los ojos [...].

Un contrato social es lo que fundamenta las clases de inglés de octavo curso de Mrs. G. Todas las lecturas que se hacen en clase, todos los ejercicios de escritura [...] tienen detrás suyo un contrato [...]. Una vez que entré en la clase y fui llamado Mr. Pendleton supe que había tomado una posición. Mi nombre «Mark» fue abandonado para adquirir el de «Mr.». Realmente no tenía elección. Mirar directamente a los ojos quizá sea mejor dejárselo a los devotos [...]. Conocer y darse a conocer precisa un largo tiempo [...] Mrs. G. ha conseguido muchas cosas en el tiempo y el espacio que le han asignado. Ella y su clase se entienden mutuamente. Quiere que amen la lectura, y los alumnos traen sus propios libros a la escuela (Pendleton, 1993).

Incapaz de mirar directamente a los ojos, Mark paso a ser un «Don» y tomó posiciones junto a otros profesores y en contra de los estudiantes. La modernidad no le exigía nada menos. Era su destino sí, como estudiante en prácticas, quería encajar en la escuela y tomar una posición tanto respecto a los profesores como a los alumnos. Sin embargo, Mark era presionado por otros deseos, otras vías posibles para relacionarse con la gente joven que se basaran más en su persona, sus creen-

cias más importantes y sus consideraciones acerca de los estudiantes y de él mismo como profesor.

Bajo las presiones de la posmodernidad, las certezas se están desmoronando; los discursos culturales que han sostenido a las reivindicaciones de la verdad se están deshaciendo, y el civismo, fundamento de la democracia, se está debilitando. Bell describe crudamente la situación: «En Estados Unidos ya no existe ningún centro intelectual» (1992, pág. 74). Puede que, sin embargo, aún haya un punto de referencia moral (Taylor, 1989). Los profesores se enfrentan a esta lluvia radiactiva, que se manifiesta por todas partes: un rol más amplio y cada vez más complejo y contradictorio; crecientes exigencias para cambiar y adaptarse a medida que «se multiplican las innovaciones» y el trabajo se vuelve más intenso e incierto; «las antiguas obligaciones y propósitos [se desmoronan con] [...] pocos sustitutos evidentes que puedan reemplazarlos» (A. Hargreaves, 1994, pág. 4); y las justificaciones ofrecidas para la práctica ya establecida son desafiadas cada vez más (véase Cherryholmes, 1988, capítulo 1). Manifestaciones comunes del mundo posmoderno son la incertidumbre, la prudencia y el reparo a tomar posiciones morales públicamente y a emitir juicios cualitativos —unidos a una nostalgia ya extendida (véase Lasch, 1991)—. Bajo tales condiciones, pocos profesores osan darle una nota baja a un estudiante por miedo a tener que justificar la decisión, ni existen comunidades dentro de las cuales se puedan cimentar los criterios precisados para organizar una defensa. A pesar de ello, pueden existir y en ocasiones efectivamente existen.

Estamos ante una crisis de identidad, del yo, generalizada, producida por la pérdida de las metanarrativas (véase Murphy, 1989) que han cimentado a la persona. Mucho se ha escrito ya sobre lo que ocurre con el yo cuando el contexto social es inestable, incierto. Los estudiantes necesitan áncoras. Un modernista busca una identidad fija, una Estrella del Norte, y al no encontrar ninguna se siente asediado, en conflicto; de esta forma, «a medida que nuevas y distintas voces se añaden a la propia existencia, una identidad comprometida se convierte en un objetivo cada vez más difícil» (Gergen, 1991, pág. 73). Al sugerir un desarrollo atrofiado, una certeza de este tipo probablemente no sea deseable para la educación (véase Floden y Clark, 1988), incluso aunque pudiera lograrse y sostenerse, lo cual no es así. Puede surgir un yo fluido y mutable, un yo que Gergen, por ejemplo, parece celebrar: «Para el posmoderno la vida es interpretada como algo más expresivo y enriquecido, se suspenden las exigencias que pretenden conseguir una coherencia personal, un autorreconocimiento o una ubicación determinante, y simplemente se es dentro del proceso de relaciones en curso» (Gergen, 1991, págs. 133-134). Avanzando gracias a la tecnología, el posmoderno es un «nómada errante» que deja fuera la intimidad y el compromiso (Gergen, 1991, pág. 173).

Aunque no soy un defensor del individualismo consumista y en gran medida independiente propio del modernismo que da como resultado una «identidad comprada» —«consumo, luego existo» (Hartley, 1993, págs. 88-89)— tampoco me entusiasma el relativismo extremo inherente a la posmodernidad, donde se defienden todas las voces y no se hacen juicios rigurosos sobre lo que se dice, un mundo donde todo el mundo habla, pero nadie, incluyendo al nómada errante, escucha. En ausencia de un lenguaje común de la compasión (Greene, 1991), el peligro consiste en que nos apartaremos del ruido y dejaremos de ser receptivos (véase Noddings, 1984), sin volver a interesarnos por comprender. Nos damos la espalda mutuamente y, sin vernos nunca más cara a cara, totalizamos al otro —lo etiquetamos bajo una categoría adecuada que puede desestimarse o tratarse rutinariamente (véase Levinas, 1969)—. En este proceso, los niños se convierten en categorías y se pierden en el mundo posmoderno, del mismo modo en que han sido reducidos a etiquetas por las escuelas del mundo moderno. Reconociendo que «no todas las formas de diversidad y diferencia han de elogiarse», el desafío, como afirma Bernstein, consiste en «*buscar una forma de reconciliación de la pluralización y las diferencias sin ignorar o reprimir la diversidad del Otro*» (1992, pág. 313).

El peligro es real. Las cuestiones relacionadas con el yo son de central importancia para los profesores de formación del profesorado que se preocupan sobre cómo los estudiantes llegan a ser profesores. Esto es debido, especialmente, a que los profesores tienden a «intentar integrar sus identidades dentro y fuera de la escuela» (Pajak y Blase, 1989, pág. 301; véase también Kelchtermans y Vanderberghe, 1994).

Somos identidades sólo en aquellas cuestiones particulares que nos importan. Lo que soy como persona, mi identidad, está definida esencialmente por la forma en que las cosas tienen importancia para mí [...]. Sólo somos identidades en la medida en que nos movemos en un cierto espacio de preguntas, a medida que buscamos y encontramos una orientación hacia lo que está bien (Taylor, 1989, pág. 34).

La orientación hacia el bien del profesor novel es central para lo que hace en el aula y para los niños. Ciertamente, las identidades se forman dentro de las comunidades de lenguaje y a través de las mismas, a través de historias y relaciones que nos orientan hacia el mundo. Pero, al igual que estas comunidades, las historias y las relaciones cambian, y del mismo modo lo hacen las concepciones del yo. La cuestión que tiene importancia para los profesores de formación del profesorado no radica sólo en lo que es un individuo en un momento histórico concreto, sino en lo que se está convirtiendo y en lo que los profesores de formación del profesorado podrían hacer para que esta conversión sea más susceptible de encaminarse a honrar la diversidad

del otro, especialmente de la gente joven, mientras al mismo tiempo se aprende a tender la mano partiendo de las diferencias.

Los humanos, en gran medida, siempre seremos impenetrables hacia nosotros mismos y hacia los demás. Nunca podremos aspirar a saber lo que realmente somos porque las identidades que se nos podrían asignar están muy influidas por la fuerza de los acontecimientos históricos de los que formamos parte [...]. La comprensión a la que podemos llegar sobre nosotros mismos siempre está «a la mitad de camino»: no hay principios absolutos ni finales absolutos; nada se cierra cuando podemos conocer con certeza quiénes somos y qué hemos hecho. El proceso de comprendernos a nosotros mismos jamás puede llegar a ser irrevocable, sino que siempre está en desarrollo y siempre se está revisando (Fay, 1987, págs. 173-174).

Las escuelas fueron construidas y organizadas a partir de una perspectiva moderna, visión nacida del industrialismo y comprometida con metáforas tales como la supervisión, la disciplina y el control (Bullough, 1994a). Como tales, a través de los roles establecidos, a través de las relaciones y a través de las prácticas sociales como la evaluación estandarizada de los profesores, la división del alumnado en grupos según el nivel académico y (en las escuelas de secundaria) los períodos de clase de cuarenta y cinco minutos, el sistema educativo provoca un desarrollo de las identidades del profesor y del estudiante que se refleja en un énfasis sobre el control y la racionalización, aquellos aspectos de la eficacia social que niegan la diversidad del otro. Dentro de la escuela moderna, los profesores tienen a su disposición diversas posiciones, algunas más valoradas institucionalmente que otras: Mark Pendleton pasó a ser un «señor». Taubman, un profesor de inglés, describe otra posición: «La figura individual se disuelve al igual que la figura constitutiva del discurso y se dispersa y es reemplazada por diversas posiciones del sujeto provocadas por el propio discurso. Dentro del reino simbólico de la escuela estas posiciones son las posiciones del maestro» (1992, pág. 229).

El mundo posmoderno desafía estas posiciones, pero trae consigo elementos tanto perturbadores como persuasivos. Por ejemplo, el elogio a la flexibilidad y la apertura hacia la diferencia puede llevar a un relativismo radical y a una caída en el nihilismo, en un nuevo tribalismo. Incluso el abrazo a la igualdad y la libertad conlleva unos peligros potenciales. La desigualdad puede reducirse fácilmente a la diferencia y, en consecuencia, ignorarse (Hartley, 1993, pág. 89), y la libertad, cuando se entiende como algo absoluto (véase Fay, 1987) y cuando se le da prioridad respecto a la obligación, malinterpreta la naturaleza del yo en tanto que identidad nacida de la relación y cargada con infinitas obligaciones hacia el otro, y hacia el otro del otro, y todo ello, en consecuencia, provoca que la justicia se vea minada (véanse Dykeman, 1993; Levinas, 1969; Peperzak, 1993).

Cuando se contemplan con relación a la necesidad práctica de buscar elementos comunes y al mismo tiempo puntos de diferencia y tensión (véase Bernstein), los elementos persuasivos de la posmodernidad, las «ideas de la diferencia, la particularidad, y la irregularidad» (Elkind, 1994, pág. 12), apuntan hacia un futuro donde los educadores—incluidos los profesores de formación del profesorado—son forzados a admitir el hecho de que inevitablemente existen diversos tipos de resultados en el aprendizaje, diversos tipos de progreso y diversos tipos de escenarios educativos. Los movimientos inspirados en la legislación que se dirigen hacia la configuración de un currículum nacional y unos criterios de enseñanza también nacionales, emergiendo presumiblemente de un conjunto de conocimientos fundamentales (véase Silcock, 1993), son susceptibles de fracasar a menos que en su propio seno haya espacio para la diferencia, la particularidad y la irregularidad. Del mismo modo en que deberíamos desear y trabajar para una educación respetuosa, una educación que no perdiera de vista a los niños bajo las categorías, las divisiones según los niveles académicos, las etiquetas, deberíamos asimismo buscar una formación del profesorado respetuosa, una formación del profesorado que respete las posibilidades de los estudiantes.

Esta visión se opone en gran medida al esfuerzo que actualmente se está llevando a cabo para convertir la enseñanza en una profesión pareja a la línea de las profesiones de alto nivel como la medicina y el derecho. Inspirado por el modernismo y su orientación hacia el bien, el resultado que se espera de esta búsqueda de una condición de disciplina propia de expertos será aumentado por la racionalización y estandarización de las prácticas del aula (véase Labaree, 1992) y por una nueva separación entre los profesores y los padres y alumnos, y de esta forma se verán debilitadas «importantes conexiones entre las escuelas y sus comunidades, conduciendo a una mayor falta de sensibilidad por parte de la escuela hacia los intereses legítimos que los padres y otros miembros de la comunidad tienen sobre los asuntos escolares [...]» (Zeichner, 1991, pág. 367; véase también King, 1993). Ya he abogado en otra parte por una concepción distinta del profesionalismo, una concepción que se cimenta sobre las tradiciones de los grandes profesores y sobre la ética del afecto que lleva a los individuos a convertirse en profesores (véanse Bullough y otros, 1992, capítulo 10; Goodlad, 1990b). Sospecho que pocos profesores realmente encuentran atractivas las relaciones que las concepciones modernistas del sistema educativo y del profesionalismo apoyan, especialmente aquellos profesores que fueron llamados a la enseñanza para servir (véanse Serow, Eaker y Ciechalski, 1992; Serow, Eaker y Forrest, 1994), y todo ello a pesar de que toda la institución, con sus roles establecidos y sus formas de pensar y actuar, así como muchos influyentes grupos de la configuración de políticas que afectan, incluso, a la formación del profesorado, apoya estas con-

cepciones (véase Labaree, 1992). Ésta es una de las razones que explican por qué a algunos profesores noveles se les hace tan difícil encontrar un lugar en la escuela, un lugar desde el cual puedan tomar una postura moral.

La enseñanza y la responsabilidad moral

La formación del profesorado opera dentro del más amplio contexto de la misión que tienen el sistema educativo y la enseñanza que, como observa Goodlad, «se apoya en gran medida sobre unos fundamentos morales» (1990b, pág. 12) y se relaciona con las opiniones que los profesores han de emitir para potenciar al máximo la educación de todos los niños y jóvenes (Goodlad, 1990b, pág. 27). Estas opiniones:

[...] surgen a raíz de la responsabilidad que la escuela tiene de cultivar a la juventud, la necesidad y el desafío de proporcionar el acceso al conocimiento a todos los estudiantes, la relación única entre el profesor y los alumnos en el contexto de la enseñanza obligatoria, y el papel de los profesores en la renovación de los escenarios educativos (Goodlad, 1990b, pág. 19).

En cada área, los profesores toman decisiones que afectan potencial y profundamente a la gente joven. Cada decisión, desde planificar el currículum hasta intervenir a la hora del patio en un juego que ha salido mal, no sólo retrata las habilidades instructivas del profesor sino que también retrata sus valores, retrata su condición de persona cargada de afecto hacia la gente joven dentro de un contexto educativo concreto. La formación del profesorado busca influir en los cimientos sobre los cuales se fundamentan este tipo de decisiones y busca también proporcionar las condiciones a partir de las cuales pueden desarrollarse algunas habilidades. Ciertamente, la formación del profesorado tiene objetivos adicionales, pero lo que aquí pretendo subrayar es que aprender a enseñar es más que una cuestión de dominar (que a cierto nivel básico puede considerarse apropiado para los principiantes) una serie de técnicas que pueden conectarse con los logros de aprendizaje de los estudiantes. Ya sea en el primer año o en el cuarto, la enseñanza implica forzosamente emitir una opinión; y opinar es evaluar qué implicaciones tiene la responsabilidad de explicar y justificar.

Como forma especial de relación con la gente joven, la enseñanza requiere de sus profesionales unas exigencias de un carácter extraordinariamente moral e intelectual y, presumiblemente, también lo exige de aquellos que forman a los profesores: «aquellos de nosotros que somos profesores no podemos dar una clase sin querer significar algo [...] la enseñanza es una declaración» (Patterson, 1991, pág. 16). Como co-

responde a los estudiantes, éstos esperan que sus profesores sean competentes respecto a la docencia y a los contenidos que enseñan, pero también esperan ser acogidos por una persona completa, una persona afectuosa, una persona que sepa quién y qué eres, que tenga una entereza moral y con la que puedas contar, que se relacione cara a cara con los estudiantes. De esta forma, incluso cuando nos enfrentamos a ciertas dudas, debería haber un «aura de seguridad» acerca de los profesores (Floden y Clark, 1988, pág. 519). Pero al mismo tiempo, estos profesores «nunca dejan de preguntarse a sí mismos en qué consiste realmente la naturaleza de la profesión de la enseñanza [...] especialmente cuando se encuentran con adolescentes “difíciles” o cuando dudan sobre si lo que enseñan o cómo lo enseñan es todavía apropiado para sus estudiantes» (Van Manen, 1994, pág. 141). Aun así, a pesar de las dudas, se muestran constantes —aunque no rígidos— para que sus alumnos puedan tener la oportunidad de entender en qué posición también se encuentran ellos (véase Sherman, 1992). Estos profesores reconocen que «sólo en ciertos contextos donde se establecen relaciones tienen lugar la vida reflexiva, la identidad en desarrollo, la personalidad moral, el espíritu emocional, el aprendizaje educativo y la maduración social y psicológica de las personas jóvenes» (Van Manen, 1994, pág. 141). Estos profesores se enseñan a sí mismos (véase Nias, 1989), y su contenido es intelectual y pedagógicamente sensible, y profundamente moral, un contenido que desborda la vida técnica y burocrática configurada por la escuela moderna, con la asunción de que no todos los niños pueden aprender, y de que algunos deben fracasar. Para estos profesores, los niños pertenecientes a un mundo posmoderno —que cada vez más son abandonados a su suerte para que encuentren su camino y su lugar, y donde unas generaciones están desvinculadas de las otras— pueden descubrir una razón para tener esperanza, puesto que la esperanza es la única respuesta moralmente apropiada a la incertidumbre (Elbaz, 1992). Es este compromiso con los jóvenes lo que fundamenta las orientaciones de los profesores hacia el bien, y lo que especifica a la enseñanza respecto a otras profesiones.

La formación universitaria del profesorado

Muchos investigadores han llegado a la conclusión de que la imagen de la carrera de formación del profesorado es deprimente. Se acusa a la carrera de formación del profesorado no sólo de su fracaso en educar —en influir sobre los cimientos que fundamentan la toma de decisiones, las creencias que fundamentan los actos de los profesores— sino también de su fracaso en preparar a los profesores noveles (véase Cruickshank y Metcalf, 1994). Goodlad dibuja una imagen especialmente deprimente de la carrera de formación del profesorado en

Estados Unidos (1990a). Presentamos a continuación algunas de sus conclusiones: en las universidades predominan las normas de las artes y las ciencias, y en la búsqueda de un prestigio ilusorio, el cuerpo docente de la carrera con frecuencia se aleja de lo que propiamente es la formación del profesorado y de las preocupaciones de los maestros. El profesorado adjunto es el que cada vez más carga sobre sus espaldas el peso de la formación del profesorado. Son agentes externos los que establecen las políticas que afectan a la formación del profesorado, y la «autonomía curricular» es relativamente baja (pág. 93). Los programas no tienen coherencia. Las relaciones con los centros escolares frecuentemente son forzadas, y se asignan los centros para las prácticas poniendo relativamente poca atención sobre la calidad de los profesores-tutores. Los programas de formación no hacen mucho por intentar influir sobre las creencias y expectativas que los profesores noveles traen consigo respecto a la enseñanza, «sus programas de formación simplemente no son lo suficientemente poderosos o extensos para disuadirlos de lo que ya han absorbido de sus modelos funcionales» (pág. 149). No se presta mucha atención en socializar a los estudiantes dentro de un ideal profesional y ético, y sorprendentemente tampoco se presta mucha atención a las cuestiones morales y éticas que deberían llamar la atención de los educadores. Por el contrario, los valores dominantes son individualistas: «pasan por una preparación como individuos [...] basada en responsabilizarse únicamente de sus propias clases y en asumir que ya habrá alguien que se encargue del resto» (págs. 265-266). Los estudiantes entran en la carrera y salen de ella con una «orientación muy práctica: una orientación que les dirige a juzgar todo el ejercicio de la enseñanza sobre la base de unos criterios utilitaristas e instrumentalistas» (pág. 213). De esta forma, el «proceso de socialización parece alimentar la capacidad para adquirir habilidades docentes a través de la experiencia en lugar de alimentar la capacidad para estudiar detenidamente circunstancias impredecibles» (pág. 215).

Es una imagen deprimente, una imagen del fracaso del interés personal del profesor de formación del profesorado (véase Labaree, 1992, 1994). Quizá fue para desafiar la complacencia que ante esta situación tenía el profesor de formación del profesorado que Fenstermacher (1992), en su discurso como presidente de la *American Association of Colleges for Teacher Education*, posiblemente la organización de profesores de formación del profesorado más importante de Estados Unidos, invitó a los profesores de formación del profesorado a «disminuir nuestra implicación en la formación del profesorado en prácticas para incrementarla en la formación del profesorado que ya ejerce su profesión» (pág. 5). Su punto de vista concuerda con la visión más amplia de que la formación universitaria del profesorado que adquieren los estudiantes tiene poco valor y, dada la preponderancia de las prácticas

educativas centradas en el profesor y la búsqueda de un aprendizaje ya establecido, tiene razón.

En el Reino Unido, un ataque parecido a la formación universitaria del profesorado ha tenido consecuencias de mayor alcance. Bajo la dirección del *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE), durante los últimos años se han hecho esfuerzos por reformar la formación del profesorado mediante la creación de un «riguroso modelo de competencia» (Edwards, 1994a, pág. 146; véase también McNamara, 1992). Las universidades han transferido a las escuelas una mayor responsabilidad para la formación del profesorado, y el gobierno central ahora no sólo establece las políticas sino que controla el currículum (véanse Editorial, 1994; McNamara, 1993). La teoría, afirma McCall, es «ahora un término despectivo» (1993, pág. 99). Al principio la intención era que el 80 % de algunos cursos de la formación del profesorado se basaran en la escuela, pero este porcentaje ha sido reducido a un 66 % (Whitty, 1993) principalmente por razones prácticas. Después de todo, uno se pregunta cómo podrían los profesores supervisores asumir estas responsabilidades adicionales y al mismo tiempo seguir con todas sus tareas docentes habituales. Frecuentemente lo único que pueden asumir es el hacer de profesor-tutor, y aún hay más:

La idea de que los maestros tienen el tiempo o la energía para asumir esta tarea (de participar junto a la universidad en la formación de los profesores) además de todas sus otras obligaciones y de que, además, pueden trabajar correctamente enseñando tanto a sus alumnos como a los estudiantes de magisterio en prácticas no es realista (Koerner, 1992, pág. 53).

Así, como en otras partes, los profesores universitarios de formación del profesorado del Reino Unido están a la defensiva aunque aparentemente algunos programas —en parte por una confusión en las políticas— parecen haber resistido con éxito a los esfuerzos de control por parte del gobierno (Whitty, 1993).

La enseñanza, claman algunos críticos, se está desprofesionalizando (Barber, 1993, pág. 1.993; Edwards, 1994b). Muchos profesores están de acuerdo y han defendido «la colaboración entre las escuelas y la enseñanza superior» (Edwards, 1994a, pág. 146). Sin embargo, en ambos lados del Atlántico, están proliferando caminos alternativos hacia una titulación de calidad cuestionable que disminuyen la importancia del papel de la teoría y que evitan el paso por las universidades (véanse Barret, Barton, Furlong, Galvin, Miles y Whitty, 1992; Beresford-Hill, 1993; Darling-Hammond, 1994a; Dill, 1994; Feistritzer, 1994; Wise, 1994; Zumwalt, 1991).

Unas tendencias similares vemos en Australia, donde «las iniciativas políticas del gobierno se dirigen a transformar la educación y la for-

mación del profesorado en departamentos de educación industrial sobre una plataforma basada en la competencia para facilitar el reestructuramiento de la carrera profesional y las recompensas» (Nance y Fawns, 1993, pág. 159; véase también Hewitson, McWilliam y Burke, 1991). Allí y en otros lugares se opina que la «educación no puede dejarse en manos de los [educadores]» (Hughes, 1993, pág. 143).

Zeichner (1993) enumera cuatro grandes «tradiciones de la práctica» en la formación universitaria del profesorado de Estados Unidos: la académica, la de eficacia social, la del desarrollo y la de reconstrucción social. Aunque utilizar una serie de categorías generadas en un contexto concreto para considerar otros contextos es peligroso, las semillas de la eficacia social parecen estar creciendo en cada uno de estos contextos, especialmente aquella parte de la tradición apuntada por Feiman-Nemser (1990) que se preocupa por el «entrenamiento de habilidades a un nivel mínimo de dominio» (Zeichner, 1993, pág. 4). El aprendizaje parece ser el modelo preferido para la formación del profesorado para aquellos que imponen las políticas.

Los problemas que tienen estas visiones son numerosos pero aparentemente no son nada evidentes. Beresford-Hill (1993) menciona algunas de las dificultades:

- 1) Lo que importa no es la cantidad de tiempo que pases en la escuela, sino la calidad de los estudiantes en prácticas, sus mentores y las escuelas de las que forman parte.
- 2) Para ser entrenado adecuadamente, los profesores noveles necesitan tener experiencia en diversos contextos escolares para ser capaces de poder comparar.
- 3) Los profesores que se están entrenando necesitan proyectar lo que han observado y experimentado en las escuelas, y una facultad que pueda considerarse también una «base de operaciones» puede ofrecer el mejor contexto [para que esto ocurra].
- 4) No todas las escuelas están preparadas para participar en los procesos de entrenamiento, y la selección y el cuidado en la participación, la preparación y la compensación del personal implicado puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso.

Es irónico que los profesores y las escuelas que supuestamente son tan malos ahora se suponga que tienen que entrenar a la próxima generación de profesores (Stones, 1989). Nótese el uso de la palabra «entrenar», y no la palabra educar.

Sin embargo, no todo el panorama es deprimente. Las reformas legislativas inspiradas en la teoría de la eficacia social han obtenido sorprendentes e imprevisibles resultados:

Algunas escuelas han respondido a la reforma impuesta de forma reactiva, condenando a los profesores a una deprimente existencia coti-

diana que lo único que busca es una degradante supervivencia. Pero la legislación impuesta puede, a menudo indirectamente e inintencionadamente, contribuir al fortalecimiento de los profesores a través de las reinterpretaciones de tales innovaciones, las cuales se manifiestan en la valoración y la planificación del desarrollo de la escuela; en el trabajo en equipo y nuevos enfoques sobre el control; en la formación del profesorado basada en la tutoría y el escenario escolar; en nuevas colaboraciones, incluidas la colaboración con los padres y los estudiantes; y por encima de todo, en una renovada preocupación por el aprendizaje y los logros de los alumnos (D. H. Hargreaves, 1994, pág. 435).

Enfrentándose a un ambiente político cada vez más hostil y buscando una respuesta al naciente mundo posmoderno, a lo largo de la última década los profesores de formación del profesorado han empujado una calmada revolución por varios frentes que pueden alterar en gran medida la práctica e influir sobre las escuelas. Afortunadamente, estos esfuerzos vienen reforzados por los datos crecientes que confirman que la formación universitaria del profesorado puede, y efectivamente lo hace, marcar una diferencia en el trabajo del profesor novel —en consecuencia, la calidad, la organización y el hecho de centrarse en un programa, marcan una diferencia (véanse por ejemplo Cooke y Pang, 1991; Darling-Hammond, 1990; Grossman, 1989, 1990, 1991; Kyriacou, 1993; Levin y Ammon, 1992; Powell, 1992; Smith y otros, 1991).

Hacia una formación del profesorado respetuosa y poderosa

Las presiones para reformar la formación del profesorado son frecuentemente contradictorias, y se inspiran en visiones opuestas tanto por lo que se refiere a los objetivos como por lo que respecta a los medios (véase Bullough y Gitlin, 1994). A pesar de la incertidumbre, sin embargo, parece evidente que es necesario que la reforma centre cuidadosamente su atención sobre el influyente papel de las creencias previas en el desarrollo del profesor y sobre el diseño de contextos que no sólo respondan a los imperativos moral y cultural de educar a la juventud sino que tengan el suficiente poder para desafiar las creencias previas, cuando se considere que el desafío es educativamente necesario y para invitar al estudio continuado de la práctica y a la creación de mejores condiciones para el aprendizaje. De especial interés para esta sección son los esfuerzos de reforma nacidos del reconocimiento de las ideas posmodernas de la diferencia, la particularidad y la irregularidad, atenuadas por el deseo de equilibrarlas con la regularidad, por la necesidad de unas metas comunes. Los profesores han de estar preparados para la incertidumbre, esto no se puede cuestionar (véase Floden y Clark, 1988). El paso desde una visión de la formación del profesorado dirigida por la búsqueda propia del modernismo que pretende

apuntalar las escuelas tal y como las conocemos, esto es, hacer lo que siempre hemos hecho pero mejor, hacia una visión más posmoderna requiere que los profesores de formación del profesorado desaprendan algunas cosas, y también requiere que se creen tipos de formación del profesorado que desafíen al aprendizaje por observación, que inviten a una discusión sobre las asunciones que se dan por hechas acerca del yo como profesor y acerca de la enseñanza y el aprendizaje (véase Holt-Reynolds, 1992). El encuentro con el mundo posmoderno y la búsqueda por conseguir que la formación del profesorado sea educativa han dado como resultado innovaciones en dos amplias áreas interrelacionadas: el contenido y el proceso, los cuales serán considerados en esta sección, y el contexto de la formación universitaria del profesorado, que se explorará en la sección siguiente. Cada uno de estos elementos se discutirá haciendo referencia a una pequeña porción de los provocativos trabajos que actualmente circulan.

La visión modernista de la reforma de la carrera de formación del profesorado ha dado primordial importancia a la mejora de la práctica adquirida por los profesores en sus áreas de contenidos. Irónicamente, en este intento no ha habido apenas colaboración entre el cuerpo docente de la carrera de formación del profesorado y las facultades de artes y ciencias (véase Lasley y Payne, 1991). Sin embargo, del artículo seminal escrito por Shulman (Shulman, 1987) ha surgido una literatura científica que crece con rapidez y que ha nacido de los esfuerzos por pensar de nuevo las disciplinas desde una perspectiva pedagógica. Al reconocer que la reflexión es un dominio específico, la atención se ha ido poniendo cada vez más sobre cómo entienden los profesores las asignaturas que enseñan, cómo las comprenden los estudiantes y cómo podrían los profesores presentarlas mejor. Por ejemplo, Gess-Newsome y Lederman (1995) estudiaron cómo entendían la biología cinco profesores de biología y los efectos que esta concepción tenía sobre la práctica. A partir de su estudio concluyeron que:

Como ya han reconocido muchos de los actuales movimientos de reforma de la educación, tanto los problemas específicamente científicos [...] como los genéricos [...] que invaden actualmente la educación no pueden solucionarse simplemente incrementando el nivel de dominio sobre los contenidos por parte del personal docente. Aunque los profesores tienden a integrar más el ejercicio de la enseñanza de unos contenidos que conocen bien, el hecho de preparar más los contenidos no es suficiente para conseguir estos resultados. Los cursos universitarios centrados en el contenido que pretenden ofrecerle al profesor una concepción global de [la biología], especialmente en un sentido de integración, han de impartirse de forma integrada, sin ser presentados como piezas aisladas de conocimientos con contenidos, separadas de una unidad conceptual [...] Más allá de la necesidad de cursos universitarios que emulen la deseada enseñanza de las escuelas públicas, es esencial que se

les dé a los profesores el tiempo y la oportunidad de reflexionar sobre el contenido [...] Por último, los estudiantes de formación del profesorado podrían tener la oportunidad de explicar [sus comprensiones] [...] (1995, pág. 322).

En un estudio anterior encontraron que los estudiantes de formación del profesorado no eran conscientes de la «estructura que ya poseían» de la asignatura de biología (Gess-Newsome y Lederman, 1993, pág. 31). Trabajos de este tipo forman parte de un esfuerzo mucho mayor por comprender mejor las «teorías privadas» o personales que los profesores noveles aplican en la enseñanza, y forman parte también de la búsqueda de metodologías para hacer explícitas estas «teorías privadas» y para prepararlas para un cambio cuando el cambio, una «ruptura con la experiencia» (véase Buchmann, 1989), se considera necesario. El enfoque, en consecuencia, consiste en considerar como tema de estudio y de investigación en la formación del profesorado las creencias de los estudiantes y los profesores.

Desarrollos similares se dan también en matemáticas. Por ejemplo, Connell y Peck (1993) informan sobre un proyecto de colaboración de dos años con una escuela pública de primaria: «el currículum utilizado en este proyecto tenía una base conceptual y se enfocaba en cinco fases que permitían construir a los estudiantes intuiciones matemáticas mediante materiales físicos» (Connell y Peck, 1993, pág. 333). Vale la pena exponer las fases:

[...] en las dos primeras fases se utilizaban materiales físicos de una forma muy diferente a los enfoques tradicionales. En lugar de utilizar instrumentos de manipulación para demostrar los procedimientos o reglas, se planteaban problemas que requerían una participación activa del alumno con los materiales físicos para que modelasen situaciones matemáticas, definieran símbolos y desarrollaran estrategias de resolución mediante la acción con los materiales. Al utilizar estos materiales físicos para solucionar los problemas, los niños construían activamente operaciones y principios de aritmética. La tercera fase obligaba a los estudiantes a elaborar esquemas de los materiales físicos y las situaciones experimentadas para incitarles a hacer un movimiento hacia la abstracción. Estos esquemas servían a continuación como base para nuevos problemas y como herramientas de pensamiento. En la cuarta fase, los niños construían imágenes mentales al imaginar posibles acciones que aplicar sobre los materiales físicos. Las experiencias con las imágenes mentales proporcionaban una base para la quinta fase donde los estudiantes elaboraban rigurosas generalizaciones aritméticas y mecanismos de resolución de problemas [...]. En este proyecto el ordenador era simplemente otra «herramienta» disponible para los estudiantes en sus esfuerzos para construir métodos adecuados para enfrentarse a los problemas con los que se encontraban. La naturaleza de esta «herramienta», que fue proporcionada a los estudiantes para que «pensaran con ella», vino a confi-

gurar sus estilos de trabajo y conocimiento [...] Como consecuencia de esta secuencia instructiva [...] los niños construyeron una serie de conceptos matemáticos relacionados entre sí. Una vez estos conceptos y aplicaciones ya estaban más que aprendidos, los niños programaron un MacIntosh mediante Hypertalk para realizar las instrucciones y operaciones necesarias que ellos habían obtenido [...] (págs. 333-334).

En este modelo el profesor aparece como una figura que plantea problemas y hace preguntas que no explica. Como destacan Gess-Newsome y Lederman (1993), estos métodos fueron también aplicados en unos cursos de formación del profesorado para futuros profesores de primaria de matemáticas y ciencias obteniendo unos resultados impresionantes: «Estas unidades de contenido de matemáticas y ciencias fundamentadas en conceptos mejoraron significativamente la comprensión que los futuros profesores tenían de los contenidos que iban a enseñar a los estudiantes» (Stoddart, Connell, Stofflett y Peck, 1993, pág. 238).

A pesar de los movimientos de este tipo, sin embargo, aún persiste la influencia del modernismo. Haciéndose eco del interés modernista por la universalidad, el *National Council of Teachers of Mathematics* (National Council of Teachers of Mathematics, 1989, 1991), por ejemplo, «ya ha presentado unos criterios a escala nacional con relación al currículum, la evaluación, la enseñanza, la evaluación de la enseñanza, el desarrollo profesional de los profesores, y el apoyo y desarrollo» (Elkind, 1994, pág. 8). Y todo ello a pesar de la orientación constructivista, pues «abogar por el constructivismo y por unos criterios uniformes supone una contradicción inherente» (Elkind, 1994).

Las consideraciones sobre la materia de las asignaturas no son las únicas que han sido sometidas a examen. En general, se está haciendo un gran esfuerzo para crear medios de exploración de las concepciones que se tienen acerca de la identidad de la persona en su condición de profesor y de persona que aprende, así como las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. La historia de vida y la autobiografía empiezan a ocupar un lugar importante tanto en la formación universitaria del profesorado como en la formación del profesorado que ya ejerce la enseñanza (Graham, 1989). Las razones del interés por la historia de vida o la autobiografía, ya como medios para revelar las creencias personales en la formación universitaria del profesorado y la educación continua, ya como herramientas de investigación, han sido expuestas a lo largo de los últimos años por numerosos autores (véanse Butt, Townsend y Raymond, 1990; Connelly y Clandinin, 1988; Goodson, 1992; Goodson y Walker 1991; Knowles y Cole, junto a Presswood, 1994; y Woods, 1987). La autobiografía ha inaugurado un giro hacia el interior de la persona al que debería seguir un giro hacia el exterior, para considerar los factores contextuales, como la clase social o la raza, que influyen en la visión que uno tiene de sí mismo.

El trabajo biográfico casi obliga a reflexionar, y en este sentido el profesor-escritor se está dirigiendo al Yo [...]. Podemos pensar que el Yo actual se está comunicando con versiones anteriores del Yo: utiliza mecanismos propios de las editoriales como la selección, la censura y las convenciones del discurso. Es muy difícil encontrarse con un trabajo biográfico importante donde el autor no se enfrente a las preguntas universales sobre la identidad personal y el significado y el sentido de la existencia (Thomas, 1993, pág. 240).

Creo que la mejor forma de ilustrar el poder de la autobiografía es presentar el fragmento de un texto escrito por una estudiante de formación del profesorado (lo utilizo con su permiso):

Nací en Yorkshire, Inglaterra [...]. Hasta tres días después de mi nacimiento, parecía un bebé perfectamente normal. Descubrieron un bulto debajo de mi labio superior que hacía imposible que pudiera alimentarme con biberón. Me alimentaban con cuchara, algo difícil para un bebé de tan poco tiempo [...]. Una herida abierta y supurante se extendió por la parte superior de mi boca y no podía pararse. Después de un año, los médicos decidieron utilizar un tratamiento bastante nuevo: el radio. Se me inyectaba con agujas. Paró el crecimiento de la llaga pero deterioró mucho mi piel [y necesité] someterme a una serie de operaciones a medida que iba creciendo hasta la época de mi primer año en la universidad. Es sorprendente cómo algo tan pequeño y aparentemente insignificante puede afectar a la vida de una persona, a su forma de pensar, a sus relaciones. Pero el hecho de que [las cicatrices] estuvieran en mi cara lo convertían en algo que todo el mundo podía ver.

Las reacciones de la gente ante mis cicatrices me han causado mucho dolor y me han convertido en lo que soy. Los comentarios desagradables e irreflexivos de los demás no sólo han formado parte de mi adolescencia, sino que también han formado parte de mi vida adulta. Esto me ha convertido en una persona vergonzosa, tímida, de baja autoestima, y de una gran necesidad de ser aceptada. Estas cosas afectan a mi forma de enseñar. Al encontrarse uno conmigo probablemente nunca sabría estas cosas, porque intento con todas mis fuerzas responder en la clase y ser extrovertida.

El hecho de no salir con chicos en la época del instituto reafirmaba lo que mi padre me decía: «A los chicos les gustan las chicas monas, así que no te sientas mal si no les gustas». Era su forma de protegerme de las heridas que el mundo pudiera hacerme [...]. No pienso mucho en mis heridas. Nunca lo hago hasta que alguien me saca el tema [...]

La primera vez que leí esta autobiografía sentí un gran dolor en mi corazón. Mientras escribo estas palabras, todavía siento dolor. Pero tras unos meses juntos me di cuenta de que esta historia tendría un final feliz. Las autobiografías reflexivas, como Erik Erikson (1958) sugirió en *Young Man Luther*, ilustran cómo todos somos víctimas —ve-

hículos y resoluciones finales de los dilemas de nuestras culturas— de forma que nuestras identidades, nuestras historias, están incrustadas en las historias de una cultura, una época y un lugar que nos ata, que «da cohesión a unas creencias compartidas» (Gudmundsdottir, 1991, pág. 207), y nos hace semejantes y diferentes. Algunas decisiones requieren un valor importante: «A los chicos les gustan las chicas monas, así que no te sientas mal si no les gustas». En el aula, la lucha personal de esta profesora novel se manifestaba de forma sutil, partiendo de unas firmes creencias sobre cómo debería uno actuar de cara a los demás, y con unos compromisos para acercarse a los estudiantes que otros ignoran. Ella penetraba en las vidas. Se preocupaba por las posibilidades y añadía a su docencia la esperanza por unos brillantes futuros para sus estudiantes. Parecía que supiera instintivamente cómo confortar a los estudiantes que iban en su búsqueda. Haciendo por los demás lo que debía haber deseado hacer por sí misma en su niñez, construía, elogiaba y celebraba los logros de los estudiantes. Las cicatrices siguen ahí, pero la bondad de su persona, el resplandor de su postura moral y profesional, impiden verlas.

En general, el uso de la escritura como medio para explorar el pensamiento y el desarrollo, como medio de reflexión, ha aumentado tremendamente. Las formas específicas de escritura son muy variadas e incluyen anotaciones, diarios, revistas o «revistas de diálogo» que sirven como medio para facilitar las conversaciones en curso entre los estudiantes y los profesores de formación del profesorado (véanse, por ejemplo, Applegate y Shaklee, 1992; Bullough y otros, 1992; Clift, Meng y Eggerding, 1994; Knowles y Cole junto a Presswood, 1994; Miller, 1992; Pultorak, 1993).

Las anotaciones recogen hechos, habitualmente contienen breves afirmaciones concretas y proporcionan una declaración fidedigna, frecuentemente con un formato bien estructurado y en un estilo impersonal. Los diarios están menos estructurados y permiten reflejar un estilo más personal tanto por lo que se refiere al contenido como al estilo y en ellos los aspectos subjetivos encuentran su lugar adecuado. Las revistas pueden combinar la estructuración y objetividad de una anotación con la mayor libertad de formato de un diario. Un aspecto central de las revistas es el diálogo interno que los autores mantienen entre sí. Las revistas de investigación se centran en un proyecto específico y recogen una serie de acontecimientos, comentarios, datos y anotaciones. Proporcionan un depósito de datos que puede ser utilizado con propósitos interpretativos y analíticos (Thomas, 1993, págs. 233-234).

Las revistas de investigación que adoptan la forma de «artículos de reflexión» han sido utilizadas en la Universidad de Florida. Los artículos «empiezan con la identificación y explicación de un problema que los estudiantes han experimentado en sus prácticas. Entonces, se invita a

los estudiantes a que compartan sus ideas a medida que resuelven el dilema o que expongan la imposibilidad de resolver el problema y las razones de ello» (Ross, 1990, pág. 104). Como ha mostrado Diamond, los distintos tipos de escritos —relatos breves, anotaciones personales, descripciones autobiográficas, entre otros— pueden «incitar a la reflexión individual acerca de las experiencias personales y compartidas del aprendizaje de la enseñanza mientras, al mismo tiempo, permiten a los profesores principiantes tomar caminos diferentes y aprender tanto sus distintos sistemas de comprensión como la perspectiva común que comparten» (1991, pág. 43).

También se está llevando a cabo un importante trabajo en torno al papel de las metáforas en el pensamiento y el desarrollo de los profesores (véanse Connolly y Clandinin, 1988; Ganser, 1994; Knowles y Cole junto a Presswood, 1994; Leino y Drakenberg, 1993a, 1993b). Algunos investigadores exploran las metáforas propias del lenguaje de los profesores como medio para revelar creencias (véanse Carter, 1990; Grant, 1992; Munby y Russell, 1990; Powell, 1994b; Russell, Munby, Spafford y Johnston, 1988). Otros comparten un interés por utilizar las metáforas como forma de acceso al pensamiento que los profesores principiantes tienen acerca de las relaciones con la gente joven, las funciones de la enseñanza y las relaciones (véanse Bullough, 1991; Bullough junto a Stokes, 1994; Cole, 1989; Knowles, 1994; Stofflett, 1994; Tobin, 1990).

El último uso de las metáforas y su exploración llevada a cabo a partir de la formación universitaria del profesorado surge de la forma que tienen de operar en su pensamiento:

- a) Por la naturaleza de sus metáforas simplifican y aclaran «los significados en medio de la complejidad» (Grant, 1992, pág. 434) y en consecuencia «resumen, en un alto nivel de abstracción, la forma de pensar de los profesores individuales» (Calderhead y Robson, 1991, pág. 3). Por esta razón, el centrarse en las metáforas proporciona un medio frugal para agrupar [creencias] y así explorar y analizar el pensamiento [y el desarrollo] del profesor.
- b) Las metáforas permiten y al mismo tiempo limitan la creación de significado. Comparar y contrastar metáforas, en consecuencia, puede ser un medio útil para los profesores noveles para desarrollar formas alternativas de pensamiento acerca de la enseñanza y de la persona en su condición de profesor y para considerar las implicaciones éticas que tiene el sostener una u otra concepción de la enseñanza. Por otra parte,
- c) Las metáforas sirven de puente entre las imágenes y las narraciones: estructuran las historias. Así, un cambio en las metáforas puede indicar un cambio en cómo se concibe el mundo de la enseñanza, un cambio en la historia del yo que evoluciona (Bullough junto a Stokes, 1994, pág. 200).

Las metáforas son, en consecuencia, medios para que las creencias de los profesores noveles se hagan explícitas y para explorarlas con relación al contexto de enseñanza, posiblemente integrándolas. El primer punto es crucial:

[...] el proceso [de convertirse en profesor] es tácito [y este hecho] supone un problema para los profesores de formación del profesorado, problema que requiere una reflexión sobre las estructuras y los procesos de la formación del profesorado. Un primer paso necesario consistiría en establecer los medios para ayudar a los profesores noveles a hacer explícitas las bases sobre las que interpretan y comprenden su experiencia de la enseñanza y de la formación del profesorado. Es aquí donde [tiene] particular importancia la identificación y el análisis de las metáforas de la enseñanza (Bullough, 1991, pág. 49).

Como afirman Connelly y Clandinin (1988)

[...] es muy diferente en la práctica el pensar en la enseñanza como una actividad de jardinería, o de entrenamiento o de cocina. Es diferente pensar en los niños como una plastilina que hay que modelar, o como jugadores de un equipo o como excursionistas en un viaje (pág. 71).

Realmente las metáforas importan.

La investigación acción ha generado también un amplio interés como muestra la creación de una nueva revista internacional, *Educational Action Research*, y la creciente literatura científica (véanse, por ejemplo, Elliot, 1991; Kemmis y McTaggart, 1988; McTaggart, 1991; Noffke y Brennan, 1991). En términos generales, este tipo de investigación ofrece una oportunidad para relacionar el estudio de las creencias del profesor manifestadas en la práctica con el estudio del contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza. Sobre este último punto, diremos brevemente más cosas. Los enfoques de la investigación acción son diversos, pero

[...] habitualmente implica que los participantes planifiquen la acción (sobre la base de la reflexión de [...] experiencias anteriores); que incorporen estos planes de acción a su propia situación de trabajo; que observen sistemáticamente su progreso; y que evalúen la acción que han llevado a cabo a la luz de los datos para que se convierta en el fundamento de posteriores planificaciones de acción [...] a través de una espiral autorreflexiva (Henry y Rodostianos, 1993, pág. 10).

Por otra parte, la investigación acción ofrece a los estudiantes la oportunidad de relacionarse con la teoría vinculada a sus estudios de forma pública. Es un aspecto importante.

La investigación acción es un medio para que los estudiantes reflexionen, una oportunidad para aprender de la experiencia. Pero, como

demuestran Gore y Zeichner (1991), dados los límites de tiempo de la formación universitaria del profesorado, los estudiantes con frecuencia se centran sólo en los aspectos técnicos de sus estudios y fracasan en plantearse cuestiones políticas o morales —cuestiones, por ejemplo, como la justicia moral—. También pueden omitir el enfrentamiento a sus propios compromisos. No obstante, algunos estudiantes sí llegan a estas cuestiones más importantes, aunque a menudo es difícil determinar si esto es resultado de la investigación acción, de otros elementos del programa o de compromisos anteriores (véase Bullough y Gitlin, 1995, capítulo 8). A pesar de las dificultades, la investigación acción es una metodología prometedora tanto para la formación universitaria del profesorado como para la formación de profesores que ya ejercen la docencia. Dicho esto, los profesores de formación del profesorado han de tener el cuidado, como advierten Gore y Zeichner (1991), de suprimir aquellos temas de estudio impuestos con la esperanza de conseguir los resultados esperados; los estudios escogidos han de ser de los propios estudiantes. La investigación acción ha de respetar la diversidad de los profesores, aunque al mismo tiempo ha de invitarles a considerar y a reconsiderar sus compromisos, sus orientaciones hacia el bien.

Por otra parte, merecen mención un número de metodologías que suponen despegues innovadores desde la investigación acción debido a su promesa de explorar el yo y el contexto. Whitehead (1989, 1994), por ejemplo, embarca a sus estudiantes de la Universidad de Bath en «ciclos de reflexión acción» que incluyen reflexiones escritas y extensas conversaciones para que exploren las contradicciones y reconstruyan sus «teorías educativas vigentes en tanto que descripciones y explicaciones para nuestro propio desarrollo educativo» (1994, pág. 4). Llamando la atención sobre cómo se ignora la teoría educativa, Stones (1989, 1992) ha elaborado un importante trabajo al unir la teoría privada y la pública bajo la forma de «análisis pedagógico» que implica examinar «dos importantes aspectos de las tareas docentes: aquellos elementos relacionados con los contenidos, esto es, los conceptos o habilidades que se están enseñando, y aquellos elementos que se relacionan con los aspectos pedagógicos de la enseñanza» (1992, pág. 59). Como resultado de este análisis se elabora un plan para impartir una lección o lecciones que, más adelante, se convierten en objeto de «análisis retrospectivo», parte del ciclo de enseñanza que permite a los profesores «detectar los incidentes críticos de su docencia donde sus planes se descarriaron e indujeron a error a su público. Los resultados de sus autoevaluaciones [son] retroalimentados en el sistema de enseñanza para incorporarlos en nuevas planificaciones» (1992, pág. 131). Los resultados son impresionantes.

En una línea diferente, un importante trabajo conceptual y empírico ha sido llevado a cabo mediante la enseñanza de casos concretos y la creación de casos concretos tanto en la formación universitaria del

profesorado como en la formación de los profesores que ya ejercen la docencia, se trata de un medio que intenta alimentar el conocimiento pedagógico de los profesores noveles, y explorar y desafiar las creencias de los profesores (véanse, por ejemplo, Kagan, 1993; LaBoskey, 1994; Richert, 1991; Shulman, J., 1992; Shulman, L., 1992; Silverman, Welty y Lyon, 1992; Sykes y Bird, 1992). Por otra parte, se están dirigiendo esfuerzos en la creación de medios para que los profesores noveles estudien su forma de aprender, poniendo la atención en asumir una creciente responsabilidad sobre su desarrollo profesional (véase Bullough, 1993) y se hacen también esfuerzos por enfrentarse al acuciante problema de ayudar a los profesores noveles a integrar mejor su experiencia (véase Clift, 1994).

Estas metodologías se enfrentan al problema de proporcionar medios para que los profesores noveles aprendan de su experiencia y sus creencias y en ocasiones las reconstruyan a medida que se convierten en profesores. Ésta es la base de la «práctica inteligente, práctica reflexiva en lugar de rutinaria» (Richert, 1990, pág. 525). En último término, los principios sobre aprendizaje que subyacen a estos trabajos en esencia son los mismos que los que cimentan la educación de los jóvenes, según se ha venido reconociendo cada vez más, presentando un especial desafío a los profesores de formación del profesorado. Como sugiere Russell (1993):

- Si la enseñanza puede analizarse con rigor y en profundidad, entonces los profesores de formación del profesorado han de hacer este análisis respecto a su propio ejercicio de la enseñanza y han de compartir el proceso con aquellas personas que están aprendiendo a enseñar.
- Si es posible hacer innovaciones en las escuelas, entonces los profesores de formación del profesorado han de servir de modelo para aquellos que se están formando como profesores, y han de compartir las penas y las recompensas.
- Si las ideas de los estudiantes deberían ser consideradas en el ejercicio de la enseñanza (siguiendo un enfoque constructivista), esta visión, en consecuencia, debería guiar también el desarrollo de experiencias de aprendizaje en las aulas universitarias de formación del profesorado.
- Si el «aprendizaje activo» (Barnes, 1989) ha de adquirir algún significado en las escuelas, entonces también ha de darse en las aulas de la carrera universitaria de formación del profesorado (Russell, 1993, pág. 213).

Los profesores de formación del profesorado deberíamos prestar más atención a la forma en que nuestras experiencias anteriores nos afectan, nos ocultan algunos aspectos de la experiencia de nuestros es-

tudiantes que son importantes para su educación. Tampoco podemos perder de vista la diversidad del otro. Por ejemplo, ya he mencionado anteriormente que los fundamentos religiosos de las creencias de algunos estudiantes tienden a ignorarse. Después de hacer unos comentarios sobre cómo los profesores tienden a «evitar hacer referencia a los descubrimientos de la investigación cuando están ejerciendo sus clases», Hatton (1994) muestra que los profesores de formación del profesorado tienen el mismo problema; así, «[los profesores de formación del profesorado] que tomaron parte [en su estudio] se comportaban como si el conocimiento que habían adquirido en su estudio fuera una base adecuada y suficiente para su tarea» (pág. 30). Es clamorosa nuestra hipocresía cuando invitamos a nuestros estudiantes a hacer un estudio personal mientras nosotros mismos no lo hacemos: «Si hacer fuera tan fácil como saber lo que sería bueno hacer, las capillas serían iglesias y las cabañas de los pobres serían palacios de príncipes» (Shakespeare, *El mercader de Venecia*, I.ii.13). Deberíamos estar explorando nuestras orientaciones hacia lo que está bien, y por las mismas razones invitamos a nuestros estudiantes a emprender un estudio personal (véanse Bullough, 1994b; Hamilton, 1994; Munby y Russell, 1994; Pinnegar, 1991, en prensa; Whitehead, 1994). Emprender un trabajo de este tipo —ya siendo un profesor novel, ya siendo un profesor de formación del profesorado— precisa apoyo puesto que aprender de la experiencia previa sin ayuda es extraordinariamente difícil (véase Grossman, 1989, 1990). En la sección que viene a continuación, me centro en los esfuerzos que buscan alterar el contexto de la escuela para crear, entre otros objetivos, un mejor contexto dentro del cual convertirse en profesor.

Cambiar las relaciones, cambiar los contextos

Cada vez más los profesores de formación del profesorado se enfrentan a un hecho desalentador. La reforma fundamental de la formación del profesorado es imposible sin la reforma de la escuela; los dos van cogidos de la mano (Goodlad, 1990a). Parte de esta cuestión está relacionada con la necesidad de proporcionar lugares donde los profesores noveles puedan empezar a explorar y desarrollar la práctica de la enseñanza bajo la mirada atenta y la ayuda de un profesor formado y con la pobreza con que en el pasado este trabajo ha sido llevado a cabo. Es evidente que la importancia de la competencia técnica para el desarrollo del profesor y para ubicarlo en último término en un lugar dentro de una escuela no pueden subestimarse (véase Hoy y Woolfolk, 1989). Es más, la forma en que los profesores universitarios de formación del profesorado y los profesores de centros escolares colaboran y su capacidad para ponerse de acuerdo respecto a los modelos de supervisión —como puede verse, una mala pero ampliamente aceptada

metáfora— juegan un papel muy importante en la calidad de aprendizaje de los profesores noveles, incluyendo su aprendizaje de las habilidades prácticas para enseñar. Aparece entonces el problema de hacer encajar las prácticas en el contexto de trabajo con el énfasis que los programas de formación del profesorado dan a unos temas concretos: como afirma Ross, «si los estudiantes han de desarrollar reflexivamente su habilidad para enseñar, los contextos de trabajo han de proporcionar un ambiente de apoyo y desafío» (1990, pág. 109). Pero la cuestión es mucho más amplia e implica un interés creciente sobre la complejidad del desarrollo del profesor y sobre el papel que la cultura escolar juega tanto al fomentar este desarrollo como al limitarlo. Son necesarios contextos escolares donde los profesores noveles no sólo se encuentren con el mejor ejercicio de la docencia y una concepción común sobre la formación del profesorado, sino que también han de encontrarse con una comunidad educativa inquieta, colaboradora e intelectualmente implicada. Nos encontramos de nuevo con el problema de vencer el individualismo del sistema educativo de la escuela del mundo moderno, que permite que estudiantes y profesores noveles crucen la puerta del centro escolar y abandonen las reflexiones sobre su desarrollo.

Estas consideraciones, cuando se unen a las presiones externas para incrementar las horas que los estudiantes de formación del profesorado han de pasar en las escuelas, han provocado una explosión de interés por la creación de escuelas de desarrollo profesional (EDP), una vieja idea recuperada bajo la influencia del *Holmes Group* (véase 1990, 1995; véase Winitzky, Stoddart y O'Keefe, 1992). En general, el «objetivo del movimiento de las escuelas de desarrollo profesional es la invención de una nueva institución que combine lo mejor de la teoría, la investigación y la práctica en el nivel preuniversitario y entre los programas de formación del profesorado» (Dixon e Ishler, 1992, pág. 28). El apoyo organizado para el concepto y el movimiento es impresionante (véase Clark, 1995). A pesar de que los modelos pueden variar y de que hay un importante debate sobre qué es exactamente una EDP (véase Bradley, 1993; Murray, 1993), en general los objetivos parecen ser comunes:

- 1) proporcionar un contexto para pensar e inventar de nuevo las escuelas con el objeto de construir y mantener las mejores prácticas educativas,
- 2) contribuir a la formación universitaria del profesorado e introducirlos a la profesión de la enseñanza, y
- 3) proporcionar un desarrollo continuado y un crecimiento profesional a los profesores experimentados que ya ejercen la enseñanza (Lieberman y Miller, 1990, pág. 105).

Aquellas colaboraciones que han tenido éxito, colaboraciones que consiguieron estos objetivos y tuvieron éxito en unir la cultura escolar con la universitaria, parecen tener varias características comunes:

- a) un «sentido del interés por la propia identidad y por la del otro»;
- b) confianza y respeto mutuo;
- c) la facultad compartida de tomar decisiones;
- d) un enfoque claro;
- e) una agenda de trabajo manejable;
- f) el compromiso por parte de la dirección;
- g) apoyo económico;
- h) un compromiso a largo plazo;
- i) una naturaleza dinámica; y
- j) mecanismos eficaces para «comunicarse dentro y a través de las barreras institucionales [...]» (Robinson y Darling-Hammond, 1994, págs. 209-216).

En este momento, en que hay una tremenda actividad dirigida a la creación de escuelas de desarrollo profesional, el número de estudios es bajísimo, y así «las crónicas sobre el éxito tienden a hacer referencia a un paraíso vislumbrado pero no ganado» (Goodlad, 1994, pág. 218). La mayor parte de los programas siguen siendo trabajos en desarrollo que progresan (véase Pugach y Pasch, 1992) y los artículos publicados consisten principalmente en descripciones de programas, sobre todo de colaboraciones de las escuelas de primaria, desde los cuales se esbozan sugerencias potencialmente útiles para introducirse en este tipo de trabajo (véanse Darling-Hammond, 1994b; Levine, 1992; Osguthorpe, Harris, Harris y Black, 1995). No existen modelos probados (Goodlad, 1994). Es más, los «elementos que hacen las EDP atractivas se resisten a una codificación y una reproducción fiel en otros lugares» (Ross, 1995, pág. 200). Y hay relativamente pocos datos que conduzcan a conclusiones; por el contrario, la evidencia proporcionada por las anécdotas es recogida para apoyar las afirmaciones del autor. Dada la prisa por crear EDP, esto no es sorprendente. Tampoco sorprende que, dada la complejidad de los problemas asociados con la combinación de culturas tan diversas como la de las escuelas públicas, las escuelas de formación, las facultades y las universidades (véanse Goodlad, 1993; Stoddart, 1993), actualmente la mayor parte de «iniciativas de EDP tiendan a permanecer en los márgenes de las facultades y universidades [...]» (Teitel, 1993, págs. 1-2).

A pesar de estos problemas y otros relacionados, hay indicios para pensar que este movimiento puede finalmente alterar la naturaleza del *practicum* de la formación del profesorado, así como la formación del profesorado en general, y en consecuencia el proceso de convertirse en profesor. En un terreno ideal, los estudiantes se sumergirán en

«ambientes que están experimentando cambios desde su interior» (Zeichner, 1992, pág. 303), que ofrecerán la oportunidad de participar en el cambio y de aprender cómo las condiciones sociales del sistema educativo influyen sobre el desarrollo y la práctica de los profesores. Al introducirse en escuelas que están sufriendo cambios aparece la posibilidad de que los profesores noveles empiecen a desarrollar una «formación organizativa» (Blase, 1985); esto es, herramientas para crear el espacio institucional adecuado para ser uno mismo junto a los demás y para los demás. Es más, vincular las escuelas con las universidades ofrece la oportunidad de desafiar las concepciones modernistas de la teoría y la práctica, donde la práctica se identifica con el ámbito de la escuela y la teoría con el de la universidad, y en consecuencia la oportunidad de aprender cómo se genera la teoría a partir de la práctica y cómo las «prácticas reflejan compromisos teóricos [...]» (Zeichner, 1992, pág. 303). La publicación del artículo del *Holmes Group* (1995), titulado *Tomorrow's Schools of Education*, promete vigorizar el debate sobre las EDP (véase Delattre, 1995) y sobre cómo podrían superarse los increíbles obstáculos institucionales que impiden la reforma —tanto de la escuela como de la universidad.

Ubicar la reforma de la formación del profesorado en el contexto de la renovación de la escuela y de la construcción y fortalecimiento de una comunidad profesional más amplia implica una comprensión cada vez más compleja sobre cómo los profesores noveles se socializan y sobre cómo podrían hacerlo. Uno de los elementos que ha influido para llegar a esta comprensión ha sido el organizar a los profesores noveles en grupos, comunidades emergentes de estudiantes que viajan «juntos por un camino común de aprendizaje y socialización profesional que conduce a un crecimiento y desarrollo personal a lo largo de toda la vida» (Holmes Group, 1995, pág. 52). Hay una tendencia a organizar temáticamente este tipo de programas (Zeichner, 1990) y están surgiendo modelos de programas de formación del profesorado organizados alrededor de la construcción, participación y acción de la comunidad (véanse Bullough, 1989b; Bullough y Gitlin, 1991; Hillkirk, McMath, Reeves, Smith-Singleton y Smith, 1994). Por otra parte, se están dedicando esfuerzos dirigidos a la creación de metodologías para estudiar el contexto de la enseñanza incluyendo historias de las escuelas, estudios de seguimiento y etnografías (véase Bullough y Gitlin, 1995).

El hecho de apoyar todo este tipo de trabajos implica tener una concepción radicalmente distinta de la formación del profesorado y su desarrollo. Así,

[...] la formación del profesorado [es] un proceso que dura toda la vida donde los propios profesores tienen un papel cada vez más importante, no son simplemente los receptores de la formación del profesorado

sino que también son sus impulsores, especialmente en la escuela y dentro de un contexto de trabajo cotidiano (D.H. Hargreaves, 1994, pág. 429).

Los límites de la formación universitaria del profesorado

El proceso de convertirse en profesor no finaliza cuando un profesor novel es contratado, por el contrario esto marca el principio de la cronología dividida en cuatro etapas señalada por Britzman (1991) y supone una nueva serie de desafíos. Como han afirmado Goodlad (1990a, 1994) y otros (Bullough y Gitlin, 1994), la formación universitaria del profesorado y la formación del profesorado que ya ejerce la enseñanza deben relacionarse, idea que, entre otras, es utilizada para justificar la apuesta por las escuelas de desarrollo profesional. Sin esta relación, el impacto de la formación formal del profesorado sobre el proceso de convertirse en profesor se ve inevitablemente muy limitado. Pero, lo que es más importante, sin esta relación el proceso de convertirse en profesor es mucho más difícil y es menos educativo de lo que precisa ser o debería ser. Aunque algunos investigadores afirman que la iniciación en la profesión de maestro es el «área de la formación del profesorado menos investigada» (Schaffer, Stringfield y Wolfe, 1992, pág. 190), disponemos ahora de una creciente literatura científica tanto acerca de la iniciación del profesor como de la tutoría, y por otra parte la legislación de los programas ocupa un lugar común en el mundo (Johnson y otros, 1993). Desafortunadamente, rara vez la retórica y la realidad confluyen en un mismo punto cuando aumenta la competición por los pocos recursos disponibles, y ayudar a que los profesores noveles se conviertan realmente en profesores rara vez es un asunto de alta prioridad en los presupuestos (véase Johnson y otros, 1993). En consecuencia, frecuentemente los programas simplemente son meros aditamentos (Schlechty y Whitford, 1989).

El apoyo a los programas estructurados de iniciación que pretenden poner a disposición de los profesores noveles la posibilidad de una retroalimentación permanente y adecuadamente enfocada es considerable (por ejemplo, Klug y Salzman, 1991). No es sorprendente que, dadas las inclinaciones por las ideas del mundo moderno, el objetivo con frecuencia sea ayudar al profesor novel a acomodarse poco a poco. Otras perspectivas, sin embargo, ven el problema de forma diferente, de forma más amplia, relacionándolo con la dimensión moral del proceso de convertirse en profesor y, en consecuencia, relacionándolo con la necesidad de ampliar el abanico de posturas que los profesores pueden tomar. Así,

[...] uno de los mayores peligros de los programas de formación de los profesores noveles es que preparan a los principiantes a enseñar en las

escuelas del pasado en lugar de invitarles a participar en la creación de las escuelas del futuro. Los programas de formación de los profesores noveles que simplemente se preocupan de evaluar la competencia para ejercer un trabajo en las escuelas del presente pueden convertirse, a largo plazo, en un servicio contraproducente para profesores y escuelas. Los programas destinados a los profesores noveles que no hacen más que promover la lealtad a las formas y estructuras actuales pueden asegurar, de hecho, el fracaso general del movimiento de reforma de la escuela. Los profesores noveles de hoy en día deberían verse como los líderes de las escuelas del mañana, y los programas de formación del profesorado, en consecuencia, deberían verse como programas de desarrollo de futuros líderes (Schlechty y Whitford, 1989, pág. 448).

Al mismo tiempo, este tipo de programas pretenden ayudar al profesor novel a trabajar dentro de la escuela y paralelamente pretenden transformarla. Como ya se ha señalado, el problema del proceso de convertirse en profesor ha de considerarse sistemáticamente y con relación a la construcción de la comunidad profesional más amplia, una comunidad compuesta por los representantes morales del sistema educativo (véase Goodlad, 1993). Está claro que «el desarrollo del profesor es poco significativo sin el desarrollo de la escuela», y, a la inversa, «el desarrollo de la escuela es poco significativo sin el desarrollo del profesor» (D.H. Hargreaves, 1994, págs. 435-436).

Los programas formales de formación del profesorado que asignan tutores que pueden ayudar al profesor novel a orientarse y a localizar los recursos pueden ser, a corto plazo, efectivamente una ayuda, aunque los datos pueden dar evidencias en diferentes sentidos (véase Pol-dre, 1994). Sin embargo, a largo plazo este tipo de programas tienen problemas. Cuando, por ejemplo, los profesores noveles necesitan ayuda con frecuencia acuden a los amigos o a la familia antes de acudir a los tutores que se les ha asignado (Tellez, 1992). El prototipo de programas de tutoría rara vez van más allá del segundo año de docencia, aunque hay datos que sugieren que «las experiencias más importantes de aprendizaje/socialización tienen lugar en el tercer año de docencia» (Wildman y otros, 1989, pág. 491) o más tarde. Incluso los seminarios destinados a los profesores noveles son fuente de dificultades, ya que los problemas y niveles de desarrollo de los profesores noveles son diversos (véase Martínez, 1993). Dada la naturaleza de la escuela moderna, no es sorprendente que se den estos problemas. Se precisa una orientación diferente, una orientación que reconozca y respete la diversidad de los profesores noveles y que al mismo tiempo ayude a estos profesores a hacerse un lugar en la comunidad profesional más amplia.

Inspirándose en su estudio sobre dos programas de apoyo para profesores noveles basados en la escuela, Cole (1992) expresa muy bien el problema:

Los profesores noveles —todos los profesores— necesitan ayuda y apoyo en su desarrollo pero esta ayuda y apoyo no debe, no puede, prescribirse, vigilarse y controlarse de forma general. En lugar de intentar encontrar la mejor forma de «desarrollar a los profesores», necesitamos considerar la forma de encontrar caminos para ayudar a los profesores a identificar sus propias necesidades de apoyo y sus preferencias y, en consecuencia, debemos proporcionar un amplio abanico de oportunidades y estrategias para que tomen el control de su propio desarrollo profesional. Así como no existe un solo camino para educar a cada estudiante, tampoco existe un solo camino para proporcionar la asistencia necesaria y el apoyo para los profesores noveles (pág. 378).

Cole (1992) encontró que aquellos programas que tenían éxito nacían de contextos escolares donde había un compromiso ampliamente común con el desarrollo del profesor; «los profesores y los administradores empezaban por considerar sus contextos escolares y pensaban en cómo, a partir de sus diversas funciones, podrían crear un clima de ayuda donde se promoviera una actitud y una práctica basadas en ayudar y compartir» (pág. 380; véase también Lieberman y Miller, 1992). En este tipo de contextos, se consigue una «armonía» «entre los imperativos institucionales [dirigidos a la reforma] y las prerrogativas individuales, [y] entre las condiciones necesarias para iniciar un cambio sistemático y las condiciones que atraen a los profesores individuales hacia su trabajo» (Little, 1993, pág. 141).

Consideraciones finales

Los caminos para convertirse en profesor son diversos, aunque muchos pasan por puntos similares. Dada la naturaleza del proceso de convertirse en profesor y los contextos donde viven y trabajan los profesores y que influyen en su desarrollo, he sugerido que un enfoque de la formación del profesorado basado en su consideración en tanto que proceso es el enfoque más prometedor, un enfoque que cuestione los puestos que la escuela moderna ofrece a los profesores noveles y que responda adecuadamente a la diferencia, a la particularidad y a la irregularidad y al mismo tiempo ayude a los profesores a tomar una postura moral. Al reconocer que en el proceso de convertirse en profesor el «auténtico drama [...] es interior» (Featherstone, 1993, pág. 98), este tipo de programas, tanto los de formación universitaria del profesorado como los destinados a los profesores que ya ejercen la docencia, desafían las creencias sobre la enseñanza y la identidad propia en tanto que profesor y, en consecuencia, emparejan a la educación con las prácticas. Para los profesores de formación del profesorado, el desafío consiste en crear contextos que inviten e inspiren a los profesores noveles a reflexionar sobre quiénes son y qué son, sobre dónde se en-

cuentran con relación a la gente joven. Necesitan convertirse en buenos teóricos y al mismo tiempo, en la práctica, en habilidosos profesionales. Como profesores de formación del profesorado, debemos considerar también qué ideales profesionales inspiran nuestro trabajo y qué posturas activas tomamos. Como el Francisco de Shakespeare le ordenaba a Bernardo: «contéstame tú: detente y descúbrete» (*Hamlet*, I.i.1). A pesar de la amenaza de una erosión continua de nuestra influencia sobre la formación del profesorado potenciada por fuerzas políticas señaladamente conservadoras, se ha puesto en marcha una revolución silenciosa, como sugiere el trabajo de muchos de los autores a los que he recurrido, una revolución que promete cambios en el camino que los estudiantes siguen para convertirse en profesores.

Bibliografía

- Aitken, J. L., *Five questions in search of an answer: Twenty-eight research practitioners examine the first six years of becoming a teacher*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril 1994.
- Aitken, J. L. y Mildon, D., «The dynamics of personal knowledge and teacher education», *Curriculum Inquiry*, vol. 21, nº 2, 1991, págs. 141-162.
- Aitken, J. L. y Sorensen, N., *Five gold rings: Finding strengths and flourishing in the first year*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1992.
- Alexander, D., Muir, D. y Chant, D., «Interrogating stories: How teachers think they learned to teach», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, nº 1, 1992, págs. 59-68.
- Applegate, J. y Shaklee, B., «Stimulating reflection while learning to teach: The ATTEP at Kent State University», en L. Valli (comp.), *Reflective teacher education: Case and critiques*, Albany, State University of New York Press, 1992, págs. 65-81.
- Barber, M., «The truth about partnership», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, nº 3, 1993, págs. 255-263.
- Barnes, D., *Active learning*, Leeds, Leeds University TVEI Support Project, 1989.
- Barrett, E., Barton, L., Furlong, J., Galvin, C., Miles, S. y Whitty, G., «New routes to qualified teacher status», *Cambridge Journal of Education*, vol. 22, nº 3, 1992, págs. 323-335.
- Bell, D., «The cultural wars: American intellectual life, 1965-1992», *The Wilson Quarterly*, vol. 16, nº 3, 1992, págs. 74-107.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M., *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*, Chicago, Open Court, 1993.
- Beresford-Hill, P., «Teacher education, access and quality control in higher education: Lessons from America for Britain's policy-makers», *Oxford Review of Education*, vol. 19, nº 1, 1993, págs. 79-88.
- Berliner, D. C., *The development of expertise in pedagogy*, conferencia en conmemoración de Charles W. Hunt presentada al encuentro anual de la Ame-

- rican Association of Colleges for Teacher Education, Nueva Orleans, abril 1988a.
- «Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation», en *New directions for teacher assessment*, actas de la 1988 ETS Invitational Conference, Princeton, NJ, Educational Testing Service, 1988b, págs. 39-68.
 - Bernstein, R. J., *The new constellation: The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*, Cambridge, MA, MIT Press, 1992.
 - Blase, J., «The socialization of beginning teachers: An ethnographic study of factors contributing to the rationalization of the teacher's instructional perspective», *Urban Education*, n° 20, 1985, págs. 235-256.
 - Board of Teacher Registration, *Welcoming new teachers: Report of the working party on the induction of provisionally registered teachers*, Toowong, Queensland, Australia, Autor, 1991.
 - Bradley, A., «Professional-development schools flourish, but few can agree on what they should be», *Education Week*, vol. 13, n° 2, 1993, págs. 6-7.
 - Britzman, D. P., *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*, Albany, NY, State University of New York Press, 1991.
 - Buchmann, M., «Breaking from experience in teacher education: When is it necessary? How is it possible?», *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 2, 1989, págs. 181-195.
 - Bullough, R. V., Jr., *First year teacher: A case study*, Nueva York, Teachers College Press, 1989a.
 - «Teacher education and teacher reflectivity», *Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 2, 1989b, págs. 15-21.
 - «Supervision, mentoring and self-discovery: A case study of a first-year teacher», *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 5, n° 4, 1990, págs. 338-360.
 - «Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education», *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n° 1, 1991, págs. 43-51.
 - «Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors and teacher education», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 3, 1992, págs. 239-252.
 - «Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education», *Teacher and Teacher Education*, vol. 9, n° 4, 1993, págs. 385-396.
 - «Digging at the roots: Discipline, management and metaphor», *Action in Teacher Education*, vol. 16, n° 1, 1994a, págs. 1-10.
 - «Personal history and teaching metaphors: A self study», *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, n° 1, 1994b, págs. 107-120.
 - Bullough, R. V., Jr. y Gitlin, A., «Educative communities and the development of the reflective practitioner», en B. R. Tabachnick y K. Zeichner (comps.), *Issues and practice in inquiry-oriented teacher education*, Londres, Falmer, 1991, págs. 35-55.
 - «Challenging teacher education as training: Four propositions», *Journal of Education for Teaching*, vol. 20, n° 1, 1994, págs. 67-82.
 - *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*, Nueva York, Garland, 1995.
 - Bullough, R. V., Jr. y Knowles, J. G., «Becoming a teacher: Struggles of a second-career beginning teacher», *Qualitative Studies in Education*, vol. 3, n° 2, 1990, págs. 101-112.

- «Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as a teacher in a case study of becoming a teacher», *Qualitative Studies in Education*, vol. 4, nº 2, 1991, págs. 121-140.
- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G. y Crow, N. A., «Teacher self-concept and student culture in the first year of teaching», *Teachers College Record*, vol. 91, nº 2, 1989, págs. 209-233.
- *Emerging as a teacher*, Londres, Routledge, 1992.
- Bullough, R. V., Jr., con la colaboración de Baughman, K., «Continuity and change in teacher development: First year teacher after five years», *Journal of Teacher Education*, vol. 44, nº 2, 1993, págs. 86-95.
- Bullough, R. V., Jr., con la colaboración de Stokes, D. K., «Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development», *American Educational Research Journal*, vol. 31, nº 1, 1994, págs. 197-224.
- Burstein, N. D., «The transition into teaching and supervision of student teachers: Implications for enhancing student teaching experiences», *Teacher Education Quarterly*, vol. 19, nº 4, 1992, págs. 5-18.
- Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D., «Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development», *Cambridge Journal of Education*, vol. 20, nº 3, 1990, págs. 255-268.
- Calderhead, J. y Robson, M., «Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice», *Teaching and Teacher Education*, nº 7, 1991, págs. 1-8.
- Carter, K., «Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching», *Theory into Practice*, vol. 29, nº 2, 1990, págs. 109-115.
- Casey, K., «Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers», *Cambridge Journal of Education*, vol. 20, nº 3, 1990, págs. 301-320.
- Cherryholmes, C. H., *Power and criticism: Poststructural investigations in education*, Nueva York, Teachers College Press, 1988.
- Clandinin, J. y Connelly, F. M., «Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal», *Journal of Curriculum Studies*, nº 19, 1987, págs. 487-500.
- Clark, C. M., «Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking», *Educational Researcher*, vol. 17, nº 2, 1988, págs. 5-12.
- Clark, R. W., «Evaluating partner schools», en R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris y S. Black (comps.), *Partner schools: Centers for educational renewal*, págs. 229-262, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Clift, R. T., «Learning to teach English - maybe: A study of knowledge development», *Journal of Teacher Education*, vol. 42, nº 5, 1994, págs. 357-372.
- Clift, R. T., Meng, L. y Eggerd, S., «Mixed messages in learning to teach English», *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, nº 3, 1994, págs. 265-279.
- Cole, A. L., «Researcher and teacher: Partners in theory building», *Journal of Education for Teaching*, vol. 15, nº 3, 1989, págs. 225-237.
- «Personal theories of teaching: Development in the formative years», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 26, nº 3, 1990, págs. 203-222.
- «Teacher development in the work place: Rethinking the appropriation of

- professional relationships», *Teachers College Record*, vol. 94, n° 2, 1992, págs. 365-381.
- Cole, A. L. y Knowles, J. G., «Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 5/6, 1993, págs. 457-471.
- Connell, M. L. y Peck, D. M., «Report of a conceptual change intervention in elementary mathematics», *Journal of Mathematical Behavior*, n° 12, 1993, págs. 329-350.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J., *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, Nueva York, Teachers College Press, 1988.
- Cooke, B. L. y Pang, K. C., «Recent research on beginning teachers: Studies of trained and untrained novices», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 1, 1991, págs. 93-110.
- Covert, J., Williams, L. y Kennedy, W., «Some perceived professional needs of beginning teachers in Newfoundland», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 27, n° 1, 1991, págs. 3-17.
- Cruikshank, D. R. y Metcalf, K. K., «Teacher education is not enough!», *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, n° 2, 1994, págs. 115-126.
- Darling-Hammond, L., «Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers», *Peabody Journal of Education*, vol. 67, n° 3, 1990, págs. 123-154.
- «Who will speak for the children? How "Teach for America" hurts urban schools and students», *Phi Delta Kappan*, vol. 76, n° 1, 1994a, págs. 21-34.
- (comp.), *Professional development schools: Schools for a developing profession*, Nueva York, Teachers College Press, 1994b.
- Delattre, E. J., «The Holmes impairment: From contempt for the past to confusion over "diversity", simplism betrays the ed.-school report», *Education Week*, vol. 14, n° 28, 1995, págs. 60 y 48.
- Diamond, C. T. P., *Teacher education as transformation: A psychological perspective*, Milton Keynes, Open University Press, 1991.
- Dill, V. S., «Teacher education in Texas: A new paradigm», *The Educational Forum*, n° 58, 1994, págs. 147-154.
- Dixon, P. N. e Ishler, R. E., «Professional development schools: Stages in collaboration», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 1, 1992, págs. 28-34.
- Draper, J., Frasher, H., Smith, D. y Warwick, T., «The induction of probationer teachers: Implications of an industrial model», *Scottish Educational Review*, vol. 23, n° 1, 1991, págs. 23-31.
- Dreyfus, H. L. y Dreyfus, S. E., *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Nueva York, The Free Press, 1986.
- Dwyer, S., «Fighting the good fight», en K. Ryan (comp.), *The roller coaster year: Essays by and for beginning teachers*, Nueva York, HarperCollins, 1992, págs. 217-246.
- Dykeman, C., «Encountering the face of the other: The implications of the work of Emmanuel Levinas for research in education», *Journal of Thought*, vol. 28, n° 3/4, 1993, págs. 5-15.
- Editorial, «Mayday! Mayday!», *Journal of Education for Teaching*, vol. 20, n° 2, 1994, págs. 139-142.
- Edwards, T., «The Universities Council for the Education of Teachers: Defen-

- ding an interest or fighting a cause?», *Journal of Education for Teaching*, vol. 20, n° 2, 1994a, págs. 143-152.
- «Issues and challenges in initial teacher education», *Cambridge Journal of Education*, vol. 22, n° 3, 1994b, págs. 283-291.
- Elbaz, F., «Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, n° 1, 1991, págs. 1-19.
- «Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 5/6, 1992, págs. 421-432.
- Elkind, D., «Educational reform: Modern and postmodern», *Holistic Education Review*, vol. 7, n° 4, 1994, págs. 5-12.
- Elliott, J., *Action research for educational change*, Milton Keynes, Open University Press, 1991.
- Erikson, E. H., *Young man Luther*, Nueva York, W. W. Norton, 1958.
- Fay, B., *Critical social science*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1987.
- Featherstone, H., «Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out», *Teachers College Record*, vol. 95, n° 1, 1993, págs. 93-112.
- Feiman-Nemser, S., «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives», en W. R. Houston (comp.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, 1990, págs. 212-233.
- Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M., «Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students», *Elementary School Journal*, vol. 89, n° 3, 1989, págs. 365-377.
- Feistritzer, C. E., «The evolution of alternative teacher certification», *The Educational Forum*, n° 58, 1994, págs. 132-137.
- Fenstermacher, G. D., *Where are we going? Who will lead us there?*, discurso presidencial al encuentro anual de la American Association of Colleges for Teacher Education, San Antonio, febrero 1992.
- Floden, R. E. y Clark, C. M., «Preparing teachers for uncertainty», *Teachers College Record*, vol. 89, n° 4, 1988, págs. 505-524.
- Fuller, F. F. y Brown, O. H., «Becoming a teacher», en K. Ryan (comp.), *Teacher education*, 74° libro del año de la National Society for the Study of Education, Chicago, University of Chicago Press, 1975, págs. 25-52.
- Ganser, T., *Metaphors for mentoring: An exploratory study*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril 1994.
- Genberg, V., «Patterns and organizing perspectives: A view of expertise», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 5/6, 1992, págs. 485-495.
- Gergen, K. J., *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*, Nueva York, Basic Books, 1991 (trad. cast.: *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1997).
- Gess-Newsome, J. y Lederman, N. G., «Preservice biology teachers' knowledge structures as a function of professional teacher education: A year-long assessment», *Science Education*, vol. 77, n° 1, 1993, págs. 25-45.
- «Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice», *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 32, n° 3, 1995, págs. 301-325.
- Goodlad, J. I., *Teachers for our nation's schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990a.

- «The occupation of teaching in schools», en J. I. Goodlad, R. Soder y K. A. Sirotnik (comps.), *The moral dimension of teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990b, págs. 3-34.
- «School-university partnership and partner schools», *Educational Policy*, vol. 7, n° 1, 1993, págs. 24-39.
- *Educational renewal: Better teachers, better schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- Goodman, J., «The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers», *Elementary School Journal*, vol. 89, n° 1, 1988, págs. 23-41.
- Goodson, I. F. (comp.), *Studying teachers' lives*, Londres, Routledge, 1992.
- Goodson, I. F. y Walker, R., *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research*, Londres, Falmer, 1991.
- Gore, J. M. y Zeichner, K. M., «Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 2, 1991, págs. 119-136.
- Graham, R. J., «Autobiography and education», *Journal of Educational Thought*, vol. 23, n° 2, 1989, págs. 92-105.
- Grant, G. E., «The sources of structural metaphors in teacher knowledge: Three cases», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 4/5, 1992, págs. 433-440.
- Greene, M., «Retrieving the language of compassion: The education professor in search of community», *Teachers College Record*, vol. 92, n° 4, 1991, págs. 541-555.
- Griffiths, M. y Tann, S., «Using reflective practice to link personal and public theories», *Journal of Education for Teaching*, vol. 18, n° 1, 1992, págs. 69-84.
- Grossmann, P. L., «Learning to teach without teacher education», *Teachers College Record*, vol. 91, n° 2, 1989, págs. 191-208.
- *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York, Teachers College Press, 1990.
- «Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 4, 1991, págs. 345-357.
- «Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching», *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 2, 1992, pág. 171-179.
- Gudmundsdottir, S., «Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, n° 3, 1991, págs. 207-218.
- Hamilton, M. L., *Self-study, action research, and teacher education: Learning about teaching from ourselves and each other*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril 1994.
- Hargreaves, A., *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, Nueva York, Teachers College Press, 1994.
- Hargreaves, D. H., «The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development», *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 4, 1994, págs. 423-438.
- Hartley, D., «Confusion in teacher education: A postmodern condition?», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 4/5, 1993, págs. 83-93.
- Hatton, E., «Work experience as a solution to the problems of relevance and credibility in teacher education», *Australian Journal of Education*, vol. 38, n° 1, 1994, págs. 19-35.

- Henry, C. y Rodostianos, A., *How teachers change themselves: The relationship between action research and curriculum improvement*, ponencia presentada al Fourth International Symposium for Action Research, Seattle, abril 1993.
- Hewitson, M., McWilliam, E. y Burke, C., «Responding to teacher education imperatives for the nineties», *Australian Journal of Education*, vol. 35, n° 3, 1991, págs. 246-260.
- Hillkirk, K., McMath, J., Reeves, B., Smith-Singleton, M. y Smith, W., «An experiment in teacher preparation: Teacher education for civic responsibility», *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, n° 3, 1994, págs. 47-57.
- Hollingsworth, S., «Prior beliefs and cognitive change in learning to teach», *American Educational Research Journal*, n° 26, 1989, págs. 160-189.
- Holmes Group, *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*, East Lansing, MI, Autor, 1990.
- *Tomorrow's schools of education: A report of the Holmes Group*, East Lansing, MI, Autor, 1995.
- Holt-Reynolds, D., «Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work», *American Educational Research Journal*, vol. 29, n° 2, 1992, págs. 325-349.
- Howey, K. R. y Zimpher, N. L., «Preservice teacher educators' role in programs for beginning teachers», *Elementary School Journal*, vol. 89, n° 4, 1989, págs. 451-470.
- Hoy, W. K. y Woolfolk, A. E., «Supervising student teachers», en A. E. Woolfolk (comp.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1989, págs. 108-131.
- Huberman, M., «The professional life cycle of teachers», *Teachers Record*, vol. 91, n° 1, 1989, págs. 31-57.
- Huberman, M., con la colaboración de Grounauer, M. y Marti, J., *The lives of teachers*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.
- Hughes, P., «Similar but different: The curriculum scene in Australia», *Educational Review*, vol. 45, n° 2, 1993, págs. 143-154.
- Huling-Austin, L., «Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 3, 1992, págs. 173-180.
- Johnson, N. A., Ratsoy, E. W., Holdaway, E. A. y Friesen, D., «The induction of teachers: A major internship program», *Journal of Teacher Educational*, vol. 44, n° 4, 1993, págs. 296-304.
- Johnston, S., «Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 2, 1992, págs. 123-136.
- «Experience is the best teacher; Or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach», *Journal of Teacher Education*, vol. 45, n° 3, 1994, págs. 199-208.
- Kagan, D. M., «Professional growth among preservice beginning teachers», *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 2, 1992, págs. 129-169.
- «Contexts for the use of classroom cases», *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 4, 1993, págs. 703-723.
- Kagan, D. M. y Tippins, D. J., «How student teachers describe their pupils», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 5/6, 1991, págs. 455-466.

- Kelchtermans, G. y Vanderberghe, R., «Teachers' professional development: A biographical perspective», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 26, n° 1, 1994, págs. 45-62.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (comps.), *The action research reader*, 3.ª ed., Geelong, Deakin University Press, 1988.
- Kilgore, K., Ross, D. y Zbikowski, J., «Understanding the teaching perspectives of first-year teachers», *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 1, 1990, págs. 28-38.
- King, M. B., «Locking ourselves in: National standards for the teaching profession», *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 1, 1993, págs. 95-108.
- Klug, B. J. y Salzman, S. A., «Formal induction vs. informal mentoring: Comparative effects and outcomes», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 3, 1991, págs. 241-251.
- Knowles, J. G., «A beginning teacher's experience: Reflections on becoming a teacher», *Language Arts*, vol. 65, n° 7, 1988, págs. 702-710.
- «Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience», *Teacher Education Quarterly*, vol. 20, n° 2, 1994, págs. 37-65.
- Knowles, J. G. y Cole, A. L., con la colaboración de Presswood, C., *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*, Columbus, Merrill, 1994.
- Knowles, J. G. y Hoefler, V. B., «The student teacher who wouldn't go away: Learning from failure», *Journal of Experiential Education*, verano 1989, págs. 14-21.
- Knowles, J. G. y Holt-Reynolds, D., «Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education», *Teachers College Record*, vol. 93, n° 1, 1991, págs. 87-113.
- Koerner, M. E., «The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 1, 1992, págs. 46-56.
- Kuzmic, J., «A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment», *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 1, 1993, págs. 15-27.
- Kyriacou, C., «Research on the development of expertise in classroom teaching during initial training and the first year of teaching», *Educational Review*, vol. 45, n° 1, 1993, págs. 79-87.
- Labaree, D. F., «Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching», *Harvard Educational Review*, vol. 62, n° 2, 1992, págs. 123-154.
- «An unlovely legacy: The disabling impact of the market on American teacher education», *Phi Delta Kappan*, vol. 75, n° 8, 1994, págs. 591-595.
- LaBoskey, V. K., *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*, Nueva York, Teachers College Press, 1994.
- Lasch, C., *The true and only heaven: Progress and its critics*, Nueva York, W. W. Norton y Company, 1991.
- Lasley, J. J. y Payne, M. A., «Curriculum models in teacher education: Liberal arts and professional studies», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 2, 1991, págs. 211-219.
- Lawson, H. A., «Beyond the new conception of teacher induction», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 3, 1992, págs. 163-172.

- Leino, A. L. y Drakenberg, M., *Metaphor: An educational perspective*, Research Bulletin 84, Helsinki, University of Helsinki, Department of Education, 1993a.
- *The role of metaphor in teacher education*, ponencia presentada al 13th Annual International Seminar for Teacher Education, Comburg, Alemania, 1993b.
- Levin, B. B. y Ammon, P., «The development of beginning teachers' pedagogical thinking: A longitudinal analysis of four case studies», *Teacher Education Quarterly*, vol. 19, nº 4, 1992, págs. 19-37.
- Levinas, E., *Totality and infinity*, Pittsburgh, Duquesne University Press, 1969 (trad. cast.: *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 1997).
- Levine, M. (comp.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- Levine, S. L., *Promoting adult growth in schools: The promise of professional development*, Boston, Allyn and Bacon, 1989.
- Lewis, M., «New kid on the block», en K. Ryan (comp.), *The roller coaster year: Essays by and for beginning teachers*, Nueva York, HarperCollins, 1992, págs. 118-140.
- Lidston, M. y Hollingsworth, S., «A longitudinal study of cognitive change in beginning teachers: Two patterns of learning to teach», *Teacher Education Quarterly*, vol. 19, nº 4, 1992, págs. 39-57.
- Lieberman, A. y Miller, L., «Teacher development in professional practice schools», *Teachers College Record*, vol. 92, nº 1, 1990, págs. 105-122.
- «Teacher development in professional practice schools», en M. Levine (comp.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform*, Nueva York, Teachers College Press, 1992, págs. 105-123.
- Little, J. W., «Teachers' professional development in a climate of educational reform», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, nº 2, 1993, págs. 129-151.
- Lortie, D., *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Marso, R. N. y Pigge, F. L., «The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, nº 1, 1989, págs. 33-41.
- Marti, J. y Huberman, M., «Beginning teaching», en M. Huberman, *The lives of teachers*, Nueva York, Teachers College Press, 1993, págs. 194-213.
- Martinez, K., «Encounters of the first kind: A progress report on research into changing perspectives of beginning teachers», *Australian Educational Researcher*, vol. 15, nº 3, págs. 39-55.
- *Supporting the reflective beginner*, ponencia presentada a la Fifth National Practicum Conference, Macquarie University, febrero 1993.
- McCall, J., «Recent developments in the training of teachers in the U.K.: A tale of two countries», en T. A. Simpson (comp.), *Teacher educators' annual handbook*, Queensland, Australia, Faculty of Education, Queensland University of Technology, 1993, págs. 98-113.
- McDiarmid, G. W., «Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking?», *Journal of Teacher Education*, vol. 41, nº 3, 1990, págs. 12-20.
- McLaughlin, M. W., Talbert, J. E. y Bascia, N., *The contexts of teaching in se-*

- condary schools: Teachers' realities*, Nueva York, Teachers College Press, 1989.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. y Stronach, I., «Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry», *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 2, 1994, págs. 219-230.
- McNamara, D., «The reform of teacher education in England and Wales: Teacher competence; panacea or rhetoric?», *Journal of Education for Teaching*, vol. 18, n° 3, 1992, págs. 273-285.
- «Towards reestablishing the professional authority and expertise of teacher educators and teachers», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 4/5, 1993, págs. 277-291.
- McTaggart, R., *Action research: A short modern history*, Geelong, Deakin University Press, 1991.
- Miller, J. L., *Creating spaces and finding voices: Teacher collaboration for empowerment*, Albany, State University of New York Press, 1992.
- Morales, C. A., «Education majors: Why teaching as a career?», *Education*, vol. 114, n° 3, 1994, págs. 340-342.
- Munby, H. y Russell, T., «Metaphor in the study of teachers' professional knowledge», *Theory in to Practice*, vol. 29, n° 2, 1990, págs. 116-121.
- «The authority of experience in learning to teacher: Messages from a physics methods course», *Journal of Teacher Education*, vol. 45, n° 2, 1994, págs. 86-95.
- Murphy, J. W., *Postmodern social analysis and criticism*, Nueva York, Greenwood Press, 1989.
- Murray, F. B., «"All or none" criteria for professional development schools», *Educational Policy*, vol. 7, n° 1, 1993, págs. 61-73.
- Nance, D. y Fawns, R., «Teachers' working knowledge and training: The Australian agenda for reform of teacher education», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 2, 1993, págs. 159-173.
- National Council of Teachers of Mathematics, *Curriculum evaluation standards for school mathematics*, Reston, VA, Autor, 1989.
- *Professional standards for teaching mathematics*, Reston, VA, Autor, 1991.
- Nespor, J. y Barylske, J., «Narrative discourse and teacher knowledge», *American Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, 1991, págs. 805-823.
- Nias, J., *Primary teachers talking: A study of teaching as work*, Londres y Nueva York, Routledge, 1989.
- Noddings, N., *Caring: A feminine approach to ethics y moral education*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- Noffke, S. E. y Brennan, M., «Student teachers use action research: Issues and examples», en B. R. Tabachnick y K. Zeichner (comps.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, págs. 186-201, Londres, Falmer, 1991.
- Novak, D. y Knowles, J. G., *Life histories and the transition to teaching as a second career*, ponencia presentada al encuentro de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1992.
- Oja, S. N., «Teachers: Ages and stages of adult development», en M. L. Holly y C. S. McLoughlin (comps.), *Perspectives on teacher professional development*, págs. 119-154, Londres, Falmer Press, 1989.
- Olson, M. R., «Supportive growth experiences of beginning teachers», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 27, n° 1, 1991, págs. 19-30.

- Olson, M. R. y Osborne, J. W., «Learning to teach: The first year», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 4, 1991, págs. 331-343.
- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Harris, M. F. y Black, S. (comps.), *Partner schools: Centers for educational renewal*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Pajak, E. y Blase, J. J., «The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis», *American Educational Research Journal*, vol. 26, n° 2, 1989, págs. 283-310.
- Pajares, M. F., «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct», *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 3, 1992, págs. 307-332.
- Patterson, D., «The eclipse of the highest in higher education», *The Maine Scholar: A Journal of Ideas and Public Affairs*, n° 4, 1991, págs. 7-20.
- Pendleton, M., *Classroom ethnography*, manuscrito inédito, University of Utah, Salt Lake City, 1993 (usado con permiso).
- Peperzak, A., *To the other: An introduction to the philosophy of Emmanuel Levinas*, West Lafayette, IN, Purdue University Press, 1993.
- Perry, C. M. y Rog, J. A., «Preservice and inservice teachers' beliefs about effective teaching and the sources of those beliefs», *Teachers Education Quarterly*, vol. 19, n° 2, 1992, págs. 49-59.
- Pinnegar, S., *From expert to novice to expert to novice again: Expert patterns in the thinking of novice teacher educators*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago, abril, 1991.
- «(Re)experiencing student teaching», *Teacher Education Quarterly*, en prensa.
- Poldre, P. A., «Mentoring programs: A question of design», *Interchange*, vol. 25, n° 2, 1994, págs. 183-193.
- Powell, R. R., «The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 3, 1992, págs. 225-238.
- *Prior experiences, instructional tasks, and classroom climates: Case studies of second-career secondary student teachers*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Atlanta, abril 1993.
- «From field science to classroom science: A case study of constrained emergence in a second-career science teacher», *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 31, n° 3, 1994a, págs. 273-291.
- *Constructing a personal practical philosophy for classroom curriculum: Case studies of beginning teachers*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril 1994b.
- Prawat, R. S., «Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment», *American Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, 1991, págs. 737-757.
- Provenzo, E. F., McCloskey, G. N., Kottkamp, R. B. y Cohn, M. M., «Metaphor and meaning in the language of teachers», *Teachers College Record*, vol. 90, n° 4, 1989, págs. 551-573.
- Pugach, M. C. y Pasch, S. H., *The challenge of creating urban professional development schools*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1992.

- Pultorak, E. G., «Facilitating reflective thought in novice teachers», *Journal of Teacher Education*, vol. 44, n° 4, 1993, págs. 288-295.
- Reynolds, A., «What is competent beginning teaching? A review of the literature», *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 1, 1992, págs. 1-35.
- Rich, Y., «Stability and change in teacher expertise», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 2, 1993, págs. 137-146.
- Richert, A. E., «Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 6, 1990, págs. 509-527.
- «Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection», en B. R. Tabachnick y K. Zeichner (comps.), *Issues and practice in inquiry-oriented teacher education*, Londres, Falmer Press, 1991, págs. 130-150.
- Robinson, S. P. y Darling-Hammond, L., «Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships», en L. Darling-Hammond (comp.), *Professional development schools: Schools for a developing profession*, Nueva York, Teachers College Press, 1994, págs. 203-219.
- Ross, D. D., «Programmatic structures for the preparation of reflective teachers», en R. T. Clift, W. R. Houston y M. C. Pugach (comps.), *Reflective practice in education*, Nueva York, Teachers College Press, 1990, págs. 97-118.
- Ross, J. A., «Professional development schools: Prospects for institutionalization», *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n° 2, 1995, págs. 195-201.
- Russell, T., «Teachers' professional knowledge and the future of teacher education», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 4/5, 1993, págs. 205-215.
- Russell, T., Munby, H., Spafford, C. y Johnston, P., «Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship», en P. P. Grimmett y G. L. Erickson (comps.), *Reflection in teacher education*, Nueva York, Teachers College Press, 1988, págs. 67-90.
- Rust, F. O., «The first year of teaching: It's not what they expected», *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 2, 1994, págs. 205-217.
- Ryan, K., *The induction of new teachers*, Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1986.
- *The roller coaster year: Essays by and for beginning teachers*, Nueva York, HarperCollins, 1992.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. y Berliner, D. C., «Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy», *American Educational Research Journal*, vol. 28, n° 1, 1991, págs. 63-88.
- Sardo-Brown, D., «Descriptions of two novice secondary teachers' planning», *Curriculum Inquiry*, vol. 23, n° 1, 1993, págs. 63-84.
- Schaffer, E., Stringfield, S. y Wolfe, D., «An innovative beginning teacher induction program: A two-year analysis of classroom interactions», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 3, 1992, págs. 181-192.
- Schlechty, P. C. y Whitford, B. L., «Systemic perspectives on beginning teacher programs», *Elementary School Journal*, vol. 89, n° 4, 1989, págs. 441-449.
- Schmidt, M. y Knowles, J. G., *Learning from experience: Models of teaching as influences on student teachers' perceptions and practices*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Atlanta, abril 1993.

- *Four women's stories of 'failure' as beginning teachers*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Atlanta, abril 1993.
- Schonfeld, I. S., «A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers», *Teaching y Teacher Education*, vol. 8, n° 2, 1992, págs. 151-158.
- Serow, R. C., Eaker, D. y Ciechalski, J., «Calling, service, and legitimacy: Professional orientations and career commitment among prospective teachers», *Journal of Research and Development in Education*, vol. 25, n° 3, 1992, págs. 136-141.
- Serow, R. C., Eaker, D. J. y Forrest, K. D., «I want to see some kind of growth out of them': What the service ethic means to teacher-education students», *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 1, 1994, págs. 27-48.
- Sherman, R. R., «Telling stories», *Educational Studies*, vol. 23, n° 1, 1992, págs. 1-17.
- Shuell, T. J., «The two cultures of teaching and teacher preparation», *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 1, 1992, págs. 83-90.
- Shulman, J. H. (comp.), *Case methods in teacher education*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- Shulman, L. S., «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Education Review*, vol. 15, n° 2, 1987, págs. 1-22.
- «Toward a pedagogy of cases», en J. H. Shulman (comp.), *Case methods in teacher education*, Nueva York, Teachers College, 1992, págs. 1-30.
- Silcock, P., «Can we teach effective teaching?», *Educational Review*, vol. 45, n° 1, 1993, págs. 13-19.
- Silverman, R., Welty, W. M. y Lyon, S., *Case studies: For teacher problem solving*, Nueva York, McGraw-Hill, 1992.
- Smith, D., Cook, A., Cuddihy, T., Muller, R., Nimmo, G. y Thomas, H., *From Brisbane to Bamaga: The experiences of beginning secondary school teachers in Queensland*, Brisbane, Queensland University of Technology, 1991.
- Spencer, D. A. y Tinajero, J. V., *Teaching as a second career*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1989.
- Stark, R., «Supervising teachers and student teachers: Roles and relationships in primary initial teacher education», *Scottish Educational Review*, vol. 26, n° 1, 1994, págs. 60-70.
- Stoddart, T., «The professional development school: Building bridges between cultures», *Educational Policy*, vol. 7, n° 1, 1993, págs. 5-23.
- Stoddart, T., Connell, M., Stofflett, R. y Peck, D., «Reconstructing elementary teacher candidates' understanding of mathematics and science content», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 3, 1993, págs. 229-241.
- Stofflett, R. T., *The use of metaphor development in graduate teacher education*, ponencia presentada al encuentro de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril 1994.
- Stones, E., «Pedagogical studies in the theory and practice of teacher education», *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 1, 1989, págs. 3-15.
- *Quality teaching: A sample of cases*, Londres, Routledge, 1992.
- Sykes, G. y Bird, T., «Teacher education and the case idea», *Review of Research in Education*, n° 18, 1992, págs. 457-521.

- Taubman, P. M., «Achieving the right distance», en W. F. Pinar y W. M. Reynolds (comps.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*, págs. 216-233, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- Taylor, C., *Sources of self*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1989 (trad. cast.: *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996).
- Teitel, L., «The impact of professional development schools on colleges and universities», *PDS Network News*, vol. 1, n° 2, 1993, págs. 1-4.
- Tellez, K., «Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 3, 1992, págs. 214-221.
- Thomas, D., «Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 4/5, 1993, págs. 231-249.
- Tickle, L., «New teachers and the emotions of learning teaching», *Cambridge Journal of Education*, vol. 21, n° 3, 1991, págs. 319-329.
- Tobin, K., «Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching?», *Theory into Practice*, vol. 29, n° 2, 1990, págs. 122-127.
- Van Manen, M., «Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching», *Curriculum Inquiry*, vol. 24, n° 2, 1994, págs. 135-170.
- Veenman, S., «Perceived problems of beginning teachers», *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2, 1984, págs. 143-178.
- Weinstein, C. S., «Teacher education students preconceptions of teaching», *Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 2, 1989, págs. 53-60.
- «Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education», *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, n° 3, 1990, págs. 279-290.
- Westerman, D. A., «Expert and novice teacher decision making», *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n° 4, 1991, págs. 292-305.
- Whitehead, J., «Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?"», *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, n° 1, 1989, págs. 41-52.
- *Creating a living educational theory from an analysis of my own educational practices: How do you create and test the validity of your living educational theory?*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril 1994.
- Whitty, G., «Education reform and teacher education in England in the 1990s», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 4/5, 1993, págs. 263-275.
- Wildman, T. M., Niles, J. A., Magliaro, S. G. y McLaughlin, R. A., «Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers», *Elementary School Journal*, vol. 89, n° 4, 1989, págs. 471-493.
- Wilshire, B., *The moral collapse of the university: Professionalism, purity, and alienation*, Albany, State University of New York Press, 1990.
- Winitzky, N., Stoddart, T. y O'Keefe, P., «Great expectations: Emergent professional development schools», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 1, 1992, págs. 3-18.
- Wise, A., «Choosing between professionalism and amateurism», *The Educational Forum*, n° 58, 1994, págs. 139-146.
- Woods, P., «Life-histories and teacher knowledge», en J. Smyth (comp.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*, págs. 121-135, Londres, Falmer, 1987.

- Yee, S. M., *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*, Nueva York, Teachers College Press, 1990.
- Zahorik, J. A., «Stability and flexibility in teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, n° 1, 1990, págs. 69-80.
- Zeichner, K. M., «Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s», *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, n° 2, 1990, págs. 105-130.
- «Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools», *Teachers College Record*, vol. 92, n° 3, 1991, págs. 363-379.
- «Rethinking the practicum in the professional development school partnership», *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 4, 1992, págs. 296-307.
- «Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 1, 1993, págs. 1-13.
- Zeichner, K. M. y Gore, J. M., «Teacher socialization», en W. R. Houston (comp.), *Handbook of research on teacher education*, págs. 329-348, Nueva York, Macmillan, 1990.
- Zumwalt, K., «Alternative routes to teaching: Three alternative approaches», *Journal of Teacher Education*, vol. 42, n° 2, 1991, págs. 83-92.

3 LA ENSEÑANZA COMO UN TRABAJO FEMENINO

Dee Ann Spencer

Universidad estatal de Arizona

Las mujeres feministas son casi tan mal recibidas como las divorciadas, porque la poca ortodoxia de sus actitudes respecto al papel de la mujer en el mundo fomenta las críticas y con frecuencia va acompañada por un espíritu subversivo con relación a otras materias. Por otra parte, a los hombres no les gustan las feministas, y la mayor parte de los administradores son hombres (Beale, 1936, pág. 497).

Las profesoras formaban parte de un grupo efímero, abandonándolo para casarse tras varios años de ejercer la profesión. Esto reducía su eficacia en materia política, aminoraba la marcha de las reformas educativas y obstaculizaba la mejora del bienestar profesional. Los hombres eran más activos en los trabajos como el de las asociaciones de profesores y su mayor conocimiento sobre asuntos cívicos los convertía en mejores estrategias para tratar con las asambleas legislativas estatales y los consejos educativos (Elsbree, 1939, pág. 207).

A pesar de que la mayor parte de los profesores en los Estados Unidos a lo largo de casi cien años han sido mujeres, este hecho ha sido observado con críticas, sorpresa e incluso alarma. Como puede verse en las dos citas que incluimos arriba, escritas en la década de los años treinta, uno de los autores critica a las profesoras por ser *demasiado* activas políticamente, y el otro autor critica la falta de eficacia en materia política de las profesoras debida a sus «efímeras» pautas de trabajo. ¿Por qué creían algunos que el predominio de las mujeres en la enseñanza era tan alarmante? ¿Por qué las normas y políticas destinadas a controlar el crecimiento del papel de las mujeres en la enseñanza y las destinadas a controlar los comportamientos de las personas que ejercían la enseñanza eran tan estrictas y rígidas? ¿Cuáles han sido los efectos a largo plazo que estas actitudes han tenido sobre la profesión de la enseñanza? Este capítulo explorará algunas respuestas a estas preguntas.

Schmuck (1987a) escribió que la historia social de Estados Unidos «revela unas actitudes permanentemente equívocas ante la situación de la educación. Desde los primeros días de nuestra república, los profesores han sido fuente de burlas, condescendencia o lástima» (Shulman y Sykes, citado en Schmuck, 1987a, pág. 92). Schmuck añadía que la visión de una imagen «deficiente» de los profesores ha sido el reflejo de la visión negativa y la poca consideración del público por los profesores. Su perspectiva ha sido apoyada por otros autores.

¿Ha cambiado la imagen pública del profesor? Muchos insistirían en que ha pasado de ocupar un lugar cercano a la maternidad, el amor y la religión para bajar en la escala hasta llegar al nivel propio de las suegras, los impuestos y la mezquindad (Huffman, 1970, pág. 223).

En un repaso histórico de los efectos del tema del género sobre la enseñanza, Clifford (1989) describía que tanto los profesores como las profesoras habían sido víctimas de imágenes negativas. El bobalicón profesor de escuela, como el personificado por Ichabod Crane, personaje creado por Washington Irving, se convirtió en una imagen duradera en la mente de la población, al igual que la imagen de las profesoras como solteras puntillosas, unidimensionales y asexuales. Era una creencia generalizada que los profesores de sexo masculino que tenían talento e inteligencia abandonaban la enseñanza por mejores trabajos, y las profesoras dejaban la enseñanza al hacer uso de las femeninas artimañas para cazar a un hombre y al tener el «instinto» natural de hacerse cargo de los niños. La obra de Clifford ilustraba cómo estas imágenes estereotipadas habían tenido efectos a largo plazo sobre la enseñanza como profesión.

Una reciente publicación editada por Joseph y Burnaford (1994), titulada *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America: Paragons, Polarities, Complexities*, examinaba de cerca las imágenes de los profesores representadas en la cultura americana a lo largo de este siglo. Recogía imágenes extraídas de los medios de comunicación, la televisión, el cine y las letras de canciones, imágenes también extraídas de los libros de texto para niños, libros de texto escritos para profesores, de la literatura, de la literatura infantil, así como las imágenes extraídas de las metáforas utilizadas por los profesores y los alumnos en las escuelas de la sociedad contemporánea. Como ya indica el título de su obra, los autores clasificaban las imágenes de los profesores en tres categorías: imágenes modélicas (el exultante estereotipo ideal de persona sacrificada, moral y paciente), imágenes polarizadas (el profesor héroe contra el profesor villano) e imágenes complejas (el complejo abanico de imágenes que los profesores tienen de sí mismos entrelazadas con las que tiene la sociedad). La impresión común en todas las fuentes era negativa: la imagen del «profesor terrible» o la imagen del profesor como una «caricatura detestable».

Estas caricaturas o estereotipos son numerosos y difieren los unos de los otros, pero todos son negativos y reducen al profesor a objeto de desprecio, falta de respeto y en ocasiones miedo. El profesor como un bufón o una persona desgarbada, como una persona rígida y autoritaria, como una bruja terrorífica —con incontrolados e irracionales ataques de mal humor y castigo—, todas estas imágenes invaden el material estudiado por los colaboradores (1994, pág. 15).

Por lo que aparece en el trabajo publicado por Joseph y Burnaford, bajo la perspectiva del público, los medios de comunicación y la literatura, los profesores no han sido bien valorados como miembros de la sociedad. La mayor parte de estas fuentes de información se centran en los niños y configuran las imágenes que éstos tienen de los profesores en una dirección exagerada y negativa. Una característica dominante común a estas consideraciones negativas es que, debido a que la mayor parte de los profesores son mujeres, las imágenes negativas de los profesores pasan a ser imágenes negativas de las mujeres.

Hasta épocas recientes, el hecho de que la mayor parte de los profesores sean mujeres no ha sido considerado en la investigación o en los trabajos de estudiosos como un factor que influya en la naturaleza de la enseñanza. Por ejemplo, de la vasta literatura científica sobre la enseñanza, dos de las obras más frecuentemente citadas en época contemporánea son las de Dreeben (1970) y Lortie (1975). Aunque Casey y Apple (1989) describían los trabajos de Dreeben y Lortie como obras clásicas sobre la enseñanza como profesión, también señalaron que estos trabajos seminales veían a las profesoras como profesionales deficientes y no comprometidas con su trabajo debido a sus obligaciones familiares.

Una tercera obra clásica, la escrita por Willard Waller (1932), no sólo mencionaba que el género era un factor a considerar para comprender a los profesores, sino que también mostraba casi desprecio hacia las profesoras en todo su trabajo. En un estudio sobre la obra de Waller, Hansot (1989) concluía afirmando que Waller había presentado una deprimente imagen de «total pesimismo» hacia los profesores y los había considerado como «seres humanos seriamente viciados». Hansot consideraba que la obra de Waller era similar a la tragedia griega creando un sombrío paisaje moral donde los profesores eran las víctimas de las comunidades. El pesimismo general de Waller respecto a los profesores se percibe en el fragmento siguiente:

Por lo que se refiere al tema de la baja posición social de los profesores, muchas cosas se han escrito. En nuestra cultura el profesor siempre se ha encontrado entre las personas de poca importancia, y su posición no ha ido a mejor en las últimas décadas. Hace unos cincuenta años o más se acostumbraba a decir que los profesores no ocupaban una posición social en la comunidad porque fustigaban a los niños pequeños, y ésta era indudablemente una afirmación que contenía algunos elementos de verdad. Pero el azotar, y todas las formas más brutales de castigo corporal, en gran parte han desaparecido de las escuelas modernas y, sin embargo, todavía hay pocos indicios de que la posición social de esta profesión haya sido elevada (Waller, 1932, pág. 58).

Pero al hablar específicamente de las profesoras, las opiniones de Waller eran mucho más duras, especialmente al referirse a las mujeres solteras.

La historia de la vida de una profesora que no ha llegado a casarse parece seguir una pauta bastante definida. Durante una serie de años la esperanza de encontrar pareja no ha desaparecido. Hay un período crítico en el que muere esa esperanza. Uno de los informantes ha sugerido que esta esperanza muere cuando la propia mujer se compra para sí misma un diamante. El período crítico es un período de incubación en el cual se adquiere la condición de solterona. En este período crítico ocurren cosas muy desesperadas y patéticas. La mujer que se encuentra en este período se enamora con mucha facilidad, y puede llegar a insinuar-se abiertamente sin apenas provocación [...]. Quizás esta esperanza de encontrar pareja va muriendo poco a poco y con dureza, y no requiere muchos estimulantes para mantenerla viva cuando ya es demasiado tarde (Waller, 1932, págs. 408-409).

Los *textos* destinados a los profesores que discuten específicamente los papeles de las mujeres en la enseñanza son fuentes documentales importantes porque aportan una perspectiva general que se consideraba imprescindible que los profesores conocieran. Generaciones de estudiantes de formación del profesorado han leído ampliamente estos textos cuando se encontraban estudiando en la facultad o la universidad. Buenos ejemplos de las primeras décadas del siglo xx se han encontrado en Almack y Lang (1925), Elsbree (1928, 1939), Peters (1934), Beale (1936, 1941) y Donovan (1938). También de interés eran los trabajos escritos en las décadas siguientes, incluyendo la obra de Fine (1952) titulada *Opportunities in Teaching*, o la de Filbin y Vogel (1962), *So You're Going to be a Teacher*, Stinnett (1962), *The Profession of Teaching*, Gelinas (1965), *So You Want to be a Teacher*, y finalmente la obra de Brenton (1970) titulada *What's Happened to Teacher?* Todas estas obras describían la profesión de la enseñanza y mencionaban la influencia en la enseñanza del factor del género. Esta lista no es para nada exhaustiva, pero debido al hecho de que son títulos representativos de un género de trabajo, haremos referencia a ellos a lo largo de este capítulo.

El retrato a menudo poco favorecedor que se presenta de los profesores en gran parte de la literatura aparece en los recientes trabajos sobre la *historiografía* de la enseñanza. Prentice y Theobald (1991) señalaban que era importante desarrollar una historiografía de las profesoras para llenar el vacío que supone la sorprendente ausencia de las mujeres en la historia de la enseñanza. Estos trabajos han ofrecido visiones del mundo de la enseñanza que parten de las perspectivas personales de las personas que enseñaban y han proporcionado una visión de la enseñanza más realista que las idealizadas imágenes de los medios de comunicación o las desapasionadas discusiones propias de los artículos de investigación o de los textos (por ejemplo, Cuban, 1984; Hoffman, 1981; Kaufman, 1984; Myers, 1982; Rothschild y Hroneck, 1992; Warren, 1985, 1989). Estas perspectivas generales se encuentran en

Hoffman (1981), Kaufman (1984) y Altenbaugh (1992), cada uno de los cuales examinaba los relatos personales que las mujeres contaban acerca de su ejercicio de la enseñanza en Estados Unidos en el cambio de siglo, como los relatos de Spencer (1986) sobre profesoras contemporáneas. Los relatos de profesoras de otros países podemos encontrarlos en el volumen de historias de vida de Goodson (1992) (Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido), en la obra de Prentice y Theobald (1991) que se centraba en profesoras de Inglaterra, Australia, Canadá y Estados Unidos y, finalmente, en las obras de DeLyon y Migniuolo (1989) y Acker (1989) que observaban a las profesoras británicas. Estos estudios historiográficos han contribuido de forma significativa a una mejor comprensión del papel de las mujeres en la historia de la enseñanza.

La mujer en la enseñanza: una perspectiva histórica

Tres son los períodos económicos que se han señalado con relación a la transformación de la posición de la mujer en el mercado de trabajo: la economía de trabajo familiar, la economía de salario familiar y la economía de consumo familiar (Anderson, 1983; Tilly y Scott, 1978). Estos períodos económicos son a grandes rasgos paralelos a los períodos cronológicos históricos utilizados para examinar la historia de la enseñanza: el período preindustrial (el período colonial en Estados Unidos), el período de la primera Revolución Industrial (el siglo XIX) y el período industrial maduro (el siglo XX) (Parelius y Parelius, 1987). Estos períodos económicos e históricos serán aquí presentados centrándonos especialmente en sus efectos sobre la consideración de la enseñanza como un trabajo femenino.

Economía de trabajo familiar/Período preindustrial

A lo largo del período de la economía de trabajo familiar (los siglos XVII y XVIII) no había marcadas distinciones entre la vida económica y la vida doméstica. El trabajo de los miembros de la familia era interdependiente y todos los miembros de la familia contribuían al trabajo de la casa. Hombres, mujeres y niños trabajaban juntos para producir bienes. La enseñanza, como elección de trabajo fuera de casa, era considerada un trabajo temporal para complementar los ingresos de los hombres (Parelius y Parelius, 1987). La visión de la enseñanza como un trabajo temporal llevó a la percepción más duradera de la enseñanza como un oficio «episódico» (Clifford, 1989).

Aunque a lo largo de este período en Estados Unidos rara vez la enseñanza requería cualificaciones específicas, en los estados de Nueva

Inglaterra había criterios más rigurosos para los profesores que enseñaban tanto en las escuelas de ciudad como en las escuelas de gramática latina. En las escuelas de ciudad los profesores no estaban tan bien educados y ganaban alrededor de la mitad que los profesores de gramática latina. Estos últimos tenían títulos universitarios y eran muy bien considerados en sus comunidades. Todos eran hombres que tenían que recibir la sanción de la Iglesia.

Beale (1941), en una perspectiva general de la enseñanza en la América del período colonial, escribía que las deficiencias de los profesores de este período estaban relacionadas con el hecho de que los profesores de escuela habitualmente eran de condición religiosa, pastores, que complementaban sus salarios con la enseñanza. Aunque a comienzos del período colonial la formación era algo excepcional, ya que los pastores eran personas bien preparadas en Inglaterra, hacia la segunda o tercera generación de colonos los pastores eran formados en el ámbito local. Como resultado de todo ello, no estaban tan bien preparados. En un intento de mejorar la calidad de los profesores, en el año 1701 se aprobó una ley en Massachusetts que exigía profesores a tiempo completo para las escuelas. Esta estipulación desestimó a aquellos pastores que no podían dedicar todo su tiempo a la enseñanza. Beale consideró que apartaba a la gente más preparada de la enseñanza.

En este período el grado de escasez de profesores fue muy alto. Beale (1941) citó muchos ejemplos de fuentes del período colonial que mostraban que no era posible conseguir profesores adecuados para las comunidades. En ocasiones, debido a la escasez de profesores, los colonos adquirían a sirvientes como aprendices de profesor. Estaban dispuestos a quedarse con quien fuera, incluso si eran convictos o inmigrantes que aceptaban estos trabajos precisamente para poder ir a América.

Elsbree (1939) indicó que la razón principal para explicar que los profesores del período colonial fueran en su mayoría hombres era que éstos eran los más preparados. El lugar de la mujer tenía que ser la casa, y no las aulas. Añadía que había otras razones para confiar en los hombres: a los chicos había que controlarlos por la fuerza. Se creía que no se podía esperar de las mujeres que llevaran a cabo algunas de las otras tareas que eran asignadas a los hombres, como por ejemplo la función de sacristán o la de enterrador.

Aunque la mayor parte de los profesores en este período eran hombres, decir que las mujeres no jugaban ningún papel en las escuelas a lo largo de este período no sería correcto. Además de ser contratadas para enseñar en verano, existían las escuelas de damas donde las mujeres enseñaban en sus casas a los niños pequeños (de forma parecida a las escuelas de primaria de hoy en día). Beale (1941) afirmaba que, con algunas excepciones, las mujeres que enseñaban en las escuelas de damas eran en su mayoría incompetentes, porque estas escuelas se desa-

rollaron en una época donde a las mujeres se les restringía la cantidad de educación que podían recibir. Como resultado de todo ello, las profesoras con frecuencia sabían solamente un poco más que sus estudiantes. Las escuelas de damas eran las de más bajo nivel para los profesores, y su paga era también muy baja.

También se empleaba a las mujeres en las escuelas cuáqueras de Pennsylvania en una fecha tan temprana como el año 1699, probablemente porque la filosofía de los amigos no era tan discriminatoria contra las mujeres como en otras religiones o en la sociedad en general. Elsbree (1939) también incluyó un ejemplo de la primera década del siglo XVIII en el sur, donde las mujeres de propietarios de plantaciones enseñaban en «escuelas de campos viejos»: escuelas privadas para el vecindario que se establecían en campos no utilizados para la cosecha. Pero Elsbree señalaba que, en general, durante el período colonial y las cinco o seis décadas posteriores a la Guerra de la Independencia norteamericana, las mujeres jugaron un papel menor en la enseñanza.

Aunque algunas mujeres trabajaban como profesoras en el período preindustrial, la mayor parte de las mujeres trabajaba en sus casas y tenían un papel central en la economía de trabajo familiar. Sin embargo, las funciones laborales de las mujeres cambiaron como resultado de los cambios significativos del contexto social y económico más amplio sufridos por la rápida industrialización.

Economía de salario familiar/Primer período industrial

El rápido incremento de la industrialización venía acompañado por períodos de crecimiento significativo de la población así como por la emigración de la población del campo a la ciudad. La transformación de la sociedad, que pasó de una base agrícola a una industrial, provocó cambios en los sistemas educativos para satisfacer las necesidades de una sociedad industrial. Estos cambios también se dieron como resultado de la mayor atención hacia la enseñanza obligatoria y la educación pública en masa. La necesidad de profesores fue paralela a este rápido crecimiento y a estos cambios. Las escuelas se trasladaron hacia donde estaban los niños, y los profesores impartían distintas sesiones en esas localidades. Los profesores, en esta época, enseñaban sólo durante unos cuantos meses al año, así que el salario, el prestigio de la enseñanza y la seguridad de trabajo se vieron seriamente disminuidos. La enseñanza se consideraba como algo que podía hacer cualquiera. El cambio hacia un control local de las escuelas implicaba la existencia de unos distritos donde frecuentemente la escasez de recursos económicos forzaba a buscar a profesores menos caros. Esta necesidad fue satisfecha por las mujeres.

Esto fue posible gracias a la transición de la economía de trabajo familiar a la economía de salario familiar. A raíz de complejos y amplios

cambios demográficos, así como cambios en las pautas económicas, sociales y culturales que tuvieron lugar a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, el centro de trabajo se trasladó del contexto de la casa al contexto del sistema fabril. La estructura del trabajo industrial cambió significativamente las estructuras familiares al proporcionar a las mujeres caminos para trabajar fuera de casa. La aceptación de las mujeres como personas que podían ganar un salario así como la dependencia de las familias de los salarios de las mujeres ganados fuera de sus hogares hicieron que la enseñanza fuera un trabajo solicitado —especialmente si se comparaba con las horrendas condiciones de trabajo en las fábricas.

Elsbree (1939) señaló que las ideas de los dirigentes educativos aparecidas a mitad del siglo XIX apoyaban la posibilidad de contratar a profesoras basándose en una serie de características que se consideraba que eran propias de las mujeres. Entre otras razones, se consideraba que las mujeres eran personas afables y dulces, tenían un «instinto» maternal, no estaban interesadas en ganar títulos, dinero, o en ver mundo, y tenían una moral más pura que los hombres.

Desde una perspectiva general sobre la historia de la enseñanza en Estados Unidos en el siglo XIX, Finkelstein (1989) escribía que la enseñanza no sólo era considerada como un trabajo respetable para las mujeres sino que también proporcionaba a las profesoras una independencia económica y social, y al mismo tiempo proporcionaba a los distritos escolares locales unos rentables representantes morales de las escuelas públicas de primaria. Los reformadores de la época veían a estas mujeres como instrumentos para la transformación de la sociedad agraria en una sociedad industrial: una sociedad basada en relaciones contractuales, en formas impersonales de asociación, y en la preparación de una fuerza de trabajo destinada a la industria en lugar de la agricultura. El enfoque debía centrarse en las obligaciones cívicas, el patriotismo, un sentido de la comunidad y el compromiso con la ética de trabajo. «Se suponía que tenían que convertirse en las creadoras de ciudadanos que se gobernarán y controlarán a sí mismos, autodisciplinados y virtuosos, ciudadanos que personificarían a través de su comportamiento y su disposición una fusión del bien público y el privado» (1989, pág. 18). (Es interesante señalar que de las veintitrés narraciones personales incluidas en el volumen de Finkelstein, veintiuna eran escritas por hombres.)

Estos criterios morales subyacían bajo el hecho de que había una seria escasez de profesores como resultado del inicio de la guerra civil norteamericana. El reclutar a miles de hombres para unirse a las armas fue el catalizador final para la transición hacia el predominio de las mujeres en la enseñanza (Elsbree, 1939). Después de la guerra civil, cuando los hombres volvieron para reincorporarse en el trabajo, fueron atraídos por trabajos más lucrativos que la enseñanza y, al mismo tiempo, fueron

desterrados de la enseñanza porque las mujeres ya predominaban en las escuelas, especialmente en los niveles de primaria (Clifford, 1989).

Hacia el final del siglo XIX, la enseñanza era concebida como un trabajo temporal básicamente para personas poco preparadas que frecuentemente se trasladaban o que impartían diversas sesiones en una misma localidad. Los profesores enseñaban sólo unos pocos meses al año y el movimiento de los profesores cualificados era la norma (Parelius y Parelius, 1987).

Como explicó Elsbree (1939), la situación de las mujeres en la enseñanza iba a cambiar poco a poco ya que durante largo tiempo se les prohibió el acceso a las instituciones de educación superior. Añadía que el sistema basado en grados hacía menos acuciante la necesidad de hombres en la enseñanza, ya que podían controlar a los chicos mayores al ponerlos a cargo de un hombre en clases separadas. La creencia de que las mujeres no podrían controlar a los chicos mayores no encajaba con los descubrimientos de Clifford (1989). Después de buscar en los informes de los distritos escolares, en cartas de los padres, diarios de profesores y otras fuentes primarias, Clifford llegó a la conclusión de que las mujeres eran capaces de controlar a los chicos mayores. Pero la creencia opuesta fue el origen de la escisión que llevó al predominio de las mujeres en la enseñanza primaria y al predominio de los hombres en las escuelas de secundaria.

Musgrave (1968) describió a los profesores británicos de finales de siglo de forma similar a los profesores de Estados Unidos; básicamente eran «mano de obra explotada» o personas sin preparación. En ambos países esta pauta sufría variaciones entre los profesores de las áreas rurales, que tenían un nivel más bajo de preparación y cobraban menos, y los profesores de las áreas urbanas, que tenían los niveles más altos de preparación y también los sueldos más altos. Los profesores de secundaria cobraban más que los de primaria porque los niveles más altos requerían niveles de formación también más altos. En un análisis cruzado de estas diferencias, se presenta el hecho de que los hombres tenían niveles de formación más altos que las mujeres y eran las personas cualificadas para los puestos de secundaria de las áreas urbanas. Estos factores ya garantizaban que los hombres tuvieran salarios más altos que las mujeres.

Economía de consumo familiar/Período industrial pleno

El período de economía de consumo familiar se caracterizó por un cambio tecnológico rápido, una productividad más alta y la producción masiva de bienes. Los hogares se convirtieron en centros de reproducción y consumo relegando a otras instituciones, como las escuelas, los servicios sociales, y las industrias de comida rápida, muchas

actividades propias de la familia (Anderson, 1983). La productividad económica de la mujer fue mayor que nunca debido a la combinación de factores como la dependencia de la familia en los salarios que ganaba fuera de casa, así como su continuo trabajo doméstico no remunerado y su condición de principal consumidora de bienes.

Los cambios en el mercado de trabajo femenino fueron generados por la enorme demanda de trabajo nacida de la rápida industrialización. La necesidad de ocupar puestos de oficina y administrativos en los negocios y en la industria era acuciante, al igual que los puestos de enfermería nacidos del creciente movimiento de la seguridad social pública y los puestos de profesor que nacían de la rápida expansión del sistema de educación pública. Todos estos puestos de trabajo se vincularon a las ideas que exponían las ventajas de contratar a mujeres para un cierto tipo de trabajos: eran mecanógrafas ideales porque sus pequeños dedos hacían que fueran más diestras, y eran enfermeras y profesoras perfectas debido a sus innatas habilidades para el cariño y el cuidado.

El crecimiento de la educación pública masiva, que a su vez provocó una escasez crítica de profesores cualificados, condujo al desarrollo de las escuelas normales como instituciones de formación del profesorado. Las escuelas normales se han ocupado en muchos países del mundo de satisfacer la necesidad de proporcionar una fuerza de trabajo titulada para las escuelas (Herbst, 1989). Antes de su desarrollo, los requisitos para los profesores no existían o eran mínimos. En consecuencia, una persona podía empezar a ejercer la enseñanza a la edad de catorce o quince años sin tener credenciales (Clifford, 1978), o la obtención de credenciales era fácil, como muestra una carta que el director territorial de Instrucción Pública de Arizona recibió en 1894. La petición parece sugerir que la obtención de un certificado para ejercer la enseñanza parecía conseguirse simplemente pidiéndolo.

Apreciado Señor,

Discúlpeme por causarle de nuevo más molestias, pero necesito su ayuda. Hay un puesto vacante en una de nuestras escuelas y realmente me preocupa el intentar pasar el examen ante el consejo. Por esta razón le pido si no podría hacer una excepción y enviarme un certificado territorial, pues no sería la primera vez que se hace algo parecido.

Agradeciéndole de antemano su extrema amabilidad,

Quedo, etc. (Netherton, 1894, pág. 9).

Habitualmente, la carrera de profesor de la escuela normal no duraba más de uno o dos años. Hacia el año 1900 en Estados Unidos los criterios para la expedición de los certificados de enseñanza eran competencia de cada estado. Aunque la preparación de los profesores cada

vez fue mayor y los profesores adquirirían un cuerpo de conocimientos y habilidades cada vez mayor en las escuelas normales, sus sueldos continuaron siendo bajos, y continuó habiendo una escasez crónica de profesores. De hecho, los profesores eran vistos como personas prescindibles, no tenían beneficios y eran objeto de un estrecho control de sus vidas privadas.

Los profesores y la clase social. En oposición a estas explicaciones ideológicamente forzadas sobre las habilidades «naturales» de las mujeres para un cierto tipo de trabajos, existen estudios que examinan la imagen más compleja que aparece al observar la relación entre las clases sociales de las que provienen las mujeres, su acceso a la educación y su iniciación como fuerza de trabajo dentro del contexto social y cultural de esta época. Tres de estos estudios que examinaron el acceso de la mujer a la profesión de la enseñanza a lo largo del siglo XIX y principios del XX son los de Richardson y Hatcher (1983), Widdowson (1983) y Rury (1991). Richardson y Hatcher analizaron las fuerzas sociales que llevaron a la feminización de la enseñanza (1870-1920), y Widdowson y Rury observaron la relación que había entre la clase social de la que provenían las profesoras, los estudios que llegaban a completar y su acceso a la enseñanza. Más específicamente, Widdowson se centraba en las profesoras de primaria de Inglaterra y Gales entre 1840 y 1914, mientras que Rury se centraba en la relación que había entre la presencia de las mujeres en la educación secundaria y su participación en el mercado laboral en Estados Unidos entre 1870 y 1930.

En el estudio de Richardson y Hatcher (1983) se identificaron las cambiantes funciones de la mujer en el mundo laboral desde el trabajo en el hogar en el período preindustrial de 1830 a 1880 hasta su creciente acceso como fuerza de trabajo fuera del hogar. Su enfoque se centraba en las limitaciones culturales que surgían de los valores religiosos y que invadieron las ideas de la época y sirvieron de fuerza de resistencia a la independencia económica de las mujeres. A través de su investigación, demostraron que el establecimiento del sistema de escuelas estatales y la obligatoriedad de asistencia a la escuela provocaron una demanda mayor de profesores y, en consecuencia, más gastos para los distritos escolares. Aunque a los distritos escolares les salía más económico contratar a mujeres, se veían limitados por las importantes reacciones críticas y alarmistas que aludían al «peligro» de contratar mujeres. Como afirman Richardson y Hatcher,

Aunque las necesidades económicas internas de los sistemas escolares podían llevar a la feminización de los rangos de enseñanza, las limitaciones definidas por las pautas preindustriales del trabajo doméstico y de las ideas religiosas pudieron limitar esta feminización del trabajo que, por otra parte, era de cariz puramente económico (1983, pág. 88).

Como resultado de la oposición de fuerzas entre las realidades económicas y las limitaciones culturales, la respuesta de los distritos escolares a la contratación de mujeres fue desigual en los distintos estados.

Widdowson encontró una separación nítida entre el contexto social del que provenían los profesores de primaria que accedieron al ejercicio de la enseñanza hasta la década de 1850 y el contexto social de aquellos que accedieron a esta profesión desde la década de 1850 hasta la primera década del siglo xx en Inglaterra y Gales. El primer período se caracterizó por el acceso de profesores y profesoras que provenían de la clase trabajadora. Aunque las mujeres se quedaban más tiempo en las escuelas, las chicas de clase media alta (y sus familias) se preocupaban por el hecho de perder su condición de «*lady*» si trabajaban fuera de casa, y se las apartó así del acceso a la profesión de maestra. No fue hasta que el salario de los profesores aumentó cuando la visión del trabajo fuera de casa se consideró más positivamente en tanto que actividad que aumentaría la independencia económica de la mujer así como su dignidad. Este cambio fue un camino atractivo y aceptable de movilidad social ascendente para las chicas de clase media baja y, en consecuencia, en el segundo período (después de la década de 1850), estas chicas integraban la mayor parte de la fuerza de trabajo dedicada a la enseñanza. La enseñanza ofrecía las mejores condiciones de trabajo no manual para las mujeres de clase media baja: un ambiente de refinamiento, seguridad de trabajo y pensión, y una oportunidad para estar intelectualmente estimuladas al trabajar con otras personas preparadas. Estos beneficios compensaban los problemas económicos que suponían los años de preparación requeridos para llegar a ser profesora.

A pesar de que las mujeres integraban la mayor parte de la fuerza de trabajo dedicada a la enseñanza, Widdowson explicaba que en 1900 se impusieron prohibiciones sobre el hecho de contraer matrimonio. Más que imponer una prohibición universal sobre el matrimonio, sólo aquellas personas que accedían a la profesión de la enseñanza tenían prohibido casarse, mientras que las personas que ya habían contraído matrimonio, podían permanecer casadas. Había resistencias a aceptar la idea de que una mujer casada ganara tanto como un hombre casado porque no se consideraba justo que se ganara un buen salario cuando había otros ingresos en casa. También se consideraba que las mujeres no podrían arreglárselas para enseñar en la escuela y al mismo tiempo hacerse cargo de sus hogares. La prohibición de casarse fue levantada durante la Primera Guerra Mundial debido a la seria escasez de profesores cuando los hombres se iban a la guerra. En esta época, la enseñanza era considerada una profesión aceptable para chicas de clase media que tenían una formación en secundaria.

Rury (1991) encontró también que las razones que explicaban la educación secundaria de las chicas y su acceso a la profesión de la en-

señanza en Estados Unidos podían también dividirse en dos períodos cronológicos claros. En el primer período, tras la guerra civil norteamericana, entre 1870 y 1900, pocas mujeres de clase media trabajaban fuera de casa en los Estados Unidos. Aunque hombres y mujeres asistían por igual a la escuela secundaria, las razones que explicaban el acceso de las chicas a la educación secundaria no estaban relacionadas con el acceso a la fuerza de trabajo. Por el contrario, las chicas iban a la escuela porque les gustaba y valoraban la educación. Rury especulaba sobre la posibilidad de que las chicas se preocuparan en la medida de lo posible por el aprendizaje antes de asumir las responsabilidades de la maternidad, en comparación con los chicos que se preocuparían por conseguir trabajo. Algunos diarios de chicas escritos en este período apoyaban la idea de Rury sobre que las chicas no pensaban en la enseñanza en términos vocacionales sino que acudían a la escuela porque les gustaba.

Rury demostró después que las crecientes demandas de fuerza de trabajo en rápida expansión confluyeron con el creciente deseo de las mujeres de trabajar fuera de casa y con su interés por asistir a la escuela secundaria como medio para conseguir un trabajo mejor. Estos factores condujeron al segundo período de crecimiento de las escuelas de secundaria norteamericanas, desde el año 1900 a 1930, época en la que más mujeres pasaron a formar parte de la fuerza de trabajo. Para aquellas que empezaron a trabajar como profesoras, aunque cobraban menos que los hombres, su sueldo era mayor que el de otras mujeres trabajadoras y generalmente trabajaban con mejores condiciones y tenían más prestigio.

En Estados Unidos, después del período estudiado en el análisis de Rury (después de la década de los treinta), se dio un cambio respecto al contexto social del que provenían los profesores: de la clase obrera y agrícola se pasó a la clase media y la clase media alta. Havighurst y Levine (1979) encontraron que hacia el año 1939 los profesores provenían de la clase media baja, y en las décadas posteriores, los profesores provenían de contextos cada vez más variados.

Mineke van Essen (1987) explicaba que en los Países Bajos se encontraba una pauta parecida a la descrita por Widdowson y Rury entre las profesoras de escuelas de chicas (tanto en primaria como en secundaria) pero en un período mucho más temprano: entre 1827 y 1858. Las profesoras venían de «una clase media formada pero no altamente próspera» (pág. 45). Para las chicas era aceptable ganarse la vida antes y después de contraer matrimonio, aunque Van Essen encontró que los ingresos no eran un factor tan motivador como lo era la idea de ser independiente y de ganar dignidad a través de la enseñanza. Sin embargo, la aceptación de profesoras casadas decreció entre 1827-1828 y 1855-1857 pasando de un 26 % a un 8 % como resultado de una acusada reacción contra las mujeres casadas. Hacia finales del siglo XIX, y

durante varias décadas después, se promulgaron leyes prohibiendo a las mujeres casadas acceder a la profesión de la enseñanza. La última de estas leyes no se derogó hasta la década de los setenta.

Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett (1982) explicaron que en Australia la situación social de los profesores se había complicado en el sentido de que no sólo en algunos aspectos la enseñanza era considerada una profesión (que requería una formación universitaria) sino que también se asemejaba a un gremio, puesto que los profesores estaban sindicados y sus salarios eran equivalentes a los de trabajadores de otros sindicatos. La enseñanza era un trabajo altamente burocratizado respecto a la estructura de la carrera profesional y el ejercicio de la ocupación, pero el ejercicio diario de la enseñanza (a diferencia de la industria) en gran parte no estaba supervisado. Los profesores de las escuelas estatales australianas describían su trabajo como cercano al de la clase trabajadora a la que enseñaban (provenían de contextos sociales comunes, trabajaban para empresas impersonales). Al mismo tiempo, su «ideología profesional y su preparación y su movilidad» los alejaban de la identificación con la clase trabajadora. Estas contradicciones les llevaban a la necesidad de separarse de unos padres pertenecientes a la clase trabajadora de forma que los padres podían llegar a sentir rebajados ante los profesores de sus hijos. Se encargaban de recordar que los profesores de las escuelas estatales eran funcionarios públicos. Aunque esto les sometía al control del Estado en unas condiciones que a veces parecían degradantes, el hecho de que los profesores todavía acudían básicamente a la enseñanza para promover el bien común debía ser un recordatorio para el público de lo importante que era su función. Al mismo tiempo, Connell y otros recordaron que los profesores serían de más ayuda si reconocían que los estudiantes a los que enseñaban pertenecían principalmente a la clase obrera.

Los profesores y la raza. Además del origen social de los profesores, en Estados Unidos también ha habido diferencias a la hora de emplear a los profesores según la raza. Perkins (1989) describió la evolución de un sistema dual para educar a afroamericanos y a blancos en el sur del país y encontró que las escuelas afroamericanas tenían serias carencias en todos los aspectos. La discriminación de los profesores afroamericanos era muy importante, no sólo para contratarlos sino también pagándoles lamentables salarios muy bajos, limitando su formación de forma que obtenían bajas calificaciones en los tests, y explicando, a propósito de las quejas, que no podía pagárseles tanto como a los profesores blancos. Se dio también una escisión entre el mundo rural y el urbano y la mayor parte de los profesores afroamericanos trabajaban en las áreas urbanas porque los distritos escolares urbanos podían ofrecer salarios más altos. En consecuencia, era casi imposible encontrar profesores afroamericanos para las escuelas rurales. La mayor parte de los profesores afroamericanos tanto del mundo rural como del

urbano eran mujeres porque tenían vetados otros tipos de trabajo. Hacia el año 1900, un 5 % del profesorado era afroamericano pero, debido a que los profesores afroamericanos estaban limitados a enseñar a los niños afroamericanos y debido a que tenían prohibido el acceso a la universidad, las cifras de afroamericanos en la enseñanza fueron más limitadas.

Después de la Primera Guerra Mundial, al abrirse el acceso a otros trabajos, cada vez menos afroamericanos escogieron la enseñanza, y aquellos que accedían a esta profesión la abandonaban por trabajos mejor remunerados. Hacia 1950, después de que la feminización de la enseñanza se convirtiera en una realidad aceptada, las acusadas diferencias regionales habían desaparecido, y el profesorado americano era femenino y de raza blanca —excepto en el caso de los profesores afroamericanos que vivían en el sur del país—. Hacia 1950, se produjo también una feminización entre el profesorado afroamericano que se estaba dando desde 1900. Los administradores, sin embargo, continuaron siendo de una abrumadora mayoría masculina. Después de 1954, cuando empezaron a cerrarse las escuelas afroamericanas, con frecuencia las escuelas de blancos no contrataban a los profesores afroamericanos. Por esta razón, la aplicación de la abolición de la segregación racial en las escuelas se hizo en detrimento del profesorado afroamericano. A medida que se ampliaban las oportunidades de trabajo para los afroamericanos, la enseñanza tampoco era una de las carreras más escogidas. Hacia 1990-1991, el 8,3 % del profesorado norteamericano y el 8,6 % de los directores de escuela de Estados Unidos eran afroamericanos, sólo ligeramente por encima de las cifras de 1900 (National Center for Education Statistics, 1993b). Rury (1989) explicaba que a pesar de que los afroamericanos no han sido representados proporcionalmente en la enseñanza, sus tasas de representación en la docencia todavía son altas en comparación con otras profesiones. Desde una perspectiva histórica, el acceso de los afroamericanos y los inmigrantes al profesorado americano redujo el estatus de los profesores debido a la actitud racista de la sociedad norteamericana. Perkins (1989) predijo que el problema seguiría creciendo en el futuro al acceder a la enseñanza menos profesores afroamericanos. Señalaba que *no* escoger la enseñanza era una elección liberadora para muchos afroamericanos.

La feminización de la enseñanza

A principios del siglo xx la enseñanza era considerada una carrera de puerta giratoria, y la escasez de profesores cualificados continuó siendo un serio problema (Rury, 1989). La mayoría de los hombres que permanecían en la enseñanza pasaban a ocupar puestos administrati-

vos y las tasas de renovación de las profesoras eran muy altas debido a la no aprobación de que estuvieran casadas y al mismo tiempo ejercieran la enseñanza. En Estados Unidos este problema se agravó por el hecho de que los distritos escolares estaban controlados por las comunidades locales que a menudo tenían pocos recursos. Como hemos mencionado anteriormente, los distritos escolares, especialmente en las áreas rurales, buscaban a profesores menos caros.

A medida que el mercado de trabajo se fue abriendo para los hombres, éstos iban dejando la enseñanza y, debido a que la mayor parte de los mercados de trabajo estaban cerrados para las mujeres, éstas accedieron a la enseñanza y trabajaron por los más bajos salarios pagados en los distritos escolares. Esto no significa que los distritos escolares sólo contrataran a las mujeres porque eran más baratas o que las mujeres aceptaran con gusto los bajos salarios. Por el contrario, los distritos escolares «pobres» contrataban a las mujeres porque eran una fuente de trabajo accesible, ya que las mujeres aceptaban salarios bajos debido a que sus opciones dentro del mercado de trabajo estaban seriamente limitadas, y porque los salarios de las profesoras eran más altos que en otros trabajos propios de las mujeres (Strober y Lanford, 1986; Warren, 1985). Las mujeres permanecían en la profesión porque no tenían dónde elegir.

El predominio de las mujeres en la enseñanza durante las primeras décadas del siglo xx fue un fenómeno que se dio en diversos países. Por ejemplo, Clifford (1989) encontró que en Francia, entre los años 1900 y 1936, los profesores hombres pasaron de ser la mitad del profesorado a representar un tercio del total. En Alemania, aunque un 85 % de los profesores eran hombres en el año 1900, el incremento de las mujeres en primaria fue significativo. Hacia 1935, el 35 % eran mujeres y hacia 1965 lo eran el 65 %. Sin embargo, en la Alemania de 1965 las mujeres que enseñaban en la educación secundaria eran sólo un 30 % del profesorado (Brehmer, 1987).

Otros datos de la década de los treinta señalaban que de una muestra de 26 países el 41,5 % de los profesores eran hombres (Clifford, 1989). En la escuela secundaria, sin embargo, la proporción de hombres era mayor en todo el mundo (71,8 %), excepto en Estados Unidos e Irlanda donde los hombres representaban menos de la mitad del profesorado de secundaria. Desde ese momento los profesores de secundaria de Estados Unidos han sido cada vez más los hombres (véase tabla 1). Sin embargo, si observamos tanto la escuela primaria como la secundaria, en Estados Unidos el número de profesoras es mayor que en la mayoría de países comparables (Berliner y Biddle, 1995). De hecho, en una fecha tan temprana como 1930 en Estados Unidos las profesoras superaban a los hombres en una relación de 5 a 1 (Warren, 1990).

Tabla 1. Proporción de mujeres en la enseñanza en Estados Unidos, 1905-1988

Nivel	Año					
	1905	1928	1950	1972-1973	1982-1983	87-88*
Primaria	97,9	89,2	91,0	84,0	83,0	87,6
Secundaria	64,2	63,7	56,2	46,0	48,9	53,0

Adaptado de Shakeshaft, 1987, pág. 20.

*NCES, 1993a, pág. 8.

Aunque la feminización de la enseñanza es una pauta común en muchos países, existen, sin embargo, considerables diferencias entre los distintos países y dentro de un mismo país en los diferentes niveles del sistema educativo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 1990b). Como puede verse en la tabla 2, de los 16 países representados en los datos de la OCDE, en catorce países las mujeres representaban entre el 57 % y el 90 % del profesorado del primer nivel. En el segundo nivel (primera etapa) las mujeres representaban a la mitad o más de los profesores en 6 de los 10 países de los que se tenían datos. En el segundo nivel, sin embargo, las mujeres representaban a la mitad o más de los profesores sólo en 6 de los 16 países. En general, la feminización ha tenido lugar en mayor medida en los niveles más bajos de los sistemas educativos que en los niveles superiores.

Incluso en una fecha tan tardía como la década de los cincuenta el hecho de que la mayoría de los profesores fueran mujeres era alarmante, como puede verse en el fragmento que viene a continuación extraído de la obra de Fine (1952) dirigida a los profesores y titulada *Opportunities in Teaching*. El autor llegó a afirmar que incluso las mujeres estaban alarmadas por la ausencia de hombres en la enseñanza. Fine señaló como causa de la alarmante situación los efectos negativos de la «sobre-feminización» de la enseñanza reflejada en los salarios de los profesores.

¿Por qué los hombres rehúyen la profesión de la enseñanza? [...] ¿Son los salarios relativamente bajos? Algunos hombres pueden pensar que pueden ganar más dinero en otras profesiones. Pero de la forma tan regular en que están subiendo los sueldos, los hombres deberían sentirse atraídos por las aulas. Se les necesita en esta profesión; y se les espera además. Muchas mujeres se quejan de que, debido a la ausencia de hombres, la enseñanza se ha feminizado en demasía. Si hubiera más hombres en la enseñanza, los salarios seguro que subirían incluso más de lo que ya lo han hecho (Fine, 1952, pág. 14).

Tabla 2. Proporción de mujeres en la enseñanza en dieciséis países de la OCDE según el nivel, 1987-1988

País	Nivel**		
	Primer nivel	Segundo nivel Primera etapa	Segundo Nivel Segunda etapa
Austria	80,6	59,9	52,7
Bélgica	74,7	(*)	52,8
Canadá	68,9	(*)	46,3
Francia	67,0	60,9	49,7
Alemania	79,6	45,7	35,0
Grecia	49,3	62,2	47,6
Irlanda	76,3	(*)	50,2
Italia	89,8	68,4	63,5
Japón	56,6	35,3	22,5
Países Bajos	63,3	(*)	27,6
Noruega	61,3	(*)	34,6
España	73,1	48,2	50,9
Suecia	68,1	(*)	43,8
Turquía	41,6	32,6	41,1
Reino Unido	78,1	50,4	50,6
Yugoslavia	71,5	54,2	48,3

* No disponible

** La *Educación de Primer nivel*, obligatoria en todos los países, empieza a los cinco, seis o siete años y dura unos cinco o seis años. En los países donde se proporciona lo que llaman una «educación básica», que generalmente cubre todo el período de la educación obligatoria, sólo los seis primeros años son considerados como educación de Primer nivel. La *Educación de Segundo nivel-Primera etapa* se proporciona a los alumnos que ya han completado la educación de primer nivel que hemos descrito arriba. Normalmente este nivel corresponde con el final de la enseñanza obligatoria. En la mayor parte de los países, esta enseñanza consiste en una educación general, aunque algunos países (Francia, Grecia y los Países Bajos) proporcionan una educación vocacional que sería más adecuado describir, a este nivel, como prevocacional puesto que no pretende preparar a los alumnos para ningún trabajo concreto ni pretende darles una formación específica. La *Educación de Segundo nivel-Segunda etapa* hace referencia a una educación general, técnica y vocacional y a la preparación que los profesores proporcionan a aquellos alumnos que ya han completado la Educación de Segundo nivel-Primera etapa. Puede ser tanto una educación «final» (por ejemplo, que prepare a los estudiantes para entrar directamente en el mundo laboral) o puede preparar a los estudiantes para un tercer nivel educativo en la universidad o en sectores no universitarios. (Adaptado del National Center for Education Statistics, 1993a, pág. 10; Organisation for Economic Co-operation and Development, 1990a, pág. 97.)

El hecho de que la presencia de demasiadas mujeres en la enseñanza fuera alarmante es un reflejo de la persistente presencia de estereotipos sexistas en la sociedad americana y de la baja consideración social que tenían las profesiones dominadas por mujeres. Unos sesenta años atrás, Waller escribía que los profesores tenían un estatus más

bajo y, en consecuencia, menos sueldo porque la enseñanza era una profesión integrada por mujeres.

También se ha afirmado que la consideración social de cualquier profesión es un reflejo bastante fiel de su valoración en términos económicos, y que, en consecuencia, los bajos ingresos económicos de la enseñanza son una causa suficiente para que se la considere una de las actividades menos honorables (1932, pág. 58).

Desafortunadamente, esta percepción de la enseñanza estaba firmemente asentada en la mente del público así como el estereotipo cultural de que la enseñanza requería la emoción (una característica femenina) en lugar del intelecto (una característica masculina) (Feiman-Nemser y Floden, 1986). El trato con los niños se veía como algo natural en las mujeres —y por otra parte, como algo que los padres hacían sin preparación y, en consecuencia, no merecían un salario equivalente a los sueldos de profesiones más «científicas», aquellas ocupaciones dominadas por los hombres—. La interrelación entre estos estereotipos culturales y el trabajo de las profesoras es examinada en la siguiente sección.

Los efectos de la enseñanza concebida como un trabajo femenino

Aspectos relacionados con las cuestiones personales

En mi opinión [...] la vida privada de un profesor si vive y trabaja en un distrito pequeño es casi tan privada como la de un escaparate. (Comentario de un profesor en Brenton, 1970, pág. 79.)

El conflicto entre la creciente confianza depositada sobre una enseñanza dominada por las mujeres en los distritos escolares y la resistencia cultural a contratar mujeres fuera de sus hogares estaba perfectamente ilustrado por las extensas e insistentes reglas de comportamiento impuestas a las profesoras. La base de estas normas y regulaciones radicaba en la creencia de que las mujeres eran cuidadoras naturales de los niños («jardineras de infancia») cuya virtud debía ser protegida. Esta protección se consideraba esencial de forma que cuando una profesora se casaba no sólo sería «pura» sino que también estaría bien preparada para la maternidad. La enseñanza, en consecuencia, se veía como una buena preparación para el «auténtico» destino en la vida de una mujer: la procreación y el recogimiento en el hogar con la familia.

Como se mostrará en esta sección, las vidas de los profesores efectivamente eran vividas en un escaparate, especialmente en el caso de

las mujeres. Cada uno de los aspectos de sus vidas, incluso en épocas recientes, han sido observados, dirigidos y controlados por las comunidades donde los profesores daban clases. En palabras de E. W. Anderson (1930), los profesores estaban «atados de pies a cabeza». Incluía una cita de una profesora frustrada por las restricciones impuestas sobre su comportamiento.

Cómo dirijo mis clases no parece ser de mucho interés para las autoridades de la escuela, pero lo que hago fuera de clase les interesa muchísimo. En mi contrato se incluye que me abstenga de andar en compañía de hombres jóvenes en la comunidad. Tengo que vivir en el distrito escolar y quedarme aquí tres fines de semana de cada cuatro durante todo el curso escolar. No puedo bailar, ni jugar a cartas o salir hasta muy tarde los fines de semana por la noche; en realidad quieren que me convierta en una solterona (Anderson, 1930, pág. 390).

Como veremos en esta sección, dónde vivían las profesoras, con quién vivían, si tenían citas, si se casaban o se divorciaban, si tenían hijos, su apariencia y su comportamiento, y sus hábitos cotidianos, todo ello era sometido a un detallado escrutinio, a juicios severos y, a menudo, a la imposición de sanciones negativas.

Instalarse a vivir. Contratar a una profesora significaba que a los niños de la comunidad se les daría más educación, pero también presentaba el problema de proporcionar una vivienda adecuada para la profesora. Diversas eran las posibles alternativas para darle unas condiciones de vida adecuadas y, al mismo tiempo, para asegurar que su comportamiento podía ser controlado de cerca por la comunidad. Como Almack y Lang (1925) describían:

El primer problema de una profesora nueva, y un problema recurrente en las profesoras antiguas, es encontrar una vivienda adecuada. De nuevo aquí, su comodidad y su eficacia dependen de los buenos cuidados que reciba. Hasta lo que podemos saber, las profesoras nunca han sido víctimas de quejas por un abuso despilfarrador a este respecto. No hay que descuidar, sin embargo, la calidad. A la profesora hay que darle condiciones de vida decentes. El atenderla para que esté bien proveída no sólo es obviamente un deber social; sino que también es un buen negocio. La profesora que tiene una buena casa es más valiosa para la comunidad (1925, pág. 296).

Entre las posibilidades de vivienda para una profesora estaban el alojarse con una familia, o vivir en una casa de huéspedes, en un club de profesoras o en una residencia para profesoras. Al alojarse con una familia, la profesora tenía, como mucho, una habitación propia pero las comidas y las tareas de la casa las compartía con la familia. Naturalmente cada uno de sus movimientos era observado, y no había ocasión para la privacidad. Sin embargo, y debido a los bajos salarios de

las profesoras, el alojamiento con una familia era una alternativa razonable cuando ninguna otra vivienda estaba disponible o no era económicamente asequible. Jeanette Jones, que empezó a trabajar como profesora en 1908 en el sudoeste de Estados Unidos, describe en un relato oral sus experiencias al alojarse con una familia y la estrecha interrelación que tenía con la comunidad.

Me alojé con el señor y la señora White y recorría tres millas para llegar a la escuela en la que sólo yo daba clases. Cuando la señora White ya me había enseñado dónde me alojaría, me hizo salir al corral para elegir mi caballo. Dijo, «Ésta es la forma en que tendrás que viajar mientras estés aquí». Había diecisiete alumnos apuntados de todas las edades [...] en una escuela de una sola sala con largos bancos que habían hecho algunos de los vecinos. El patio de recreo era sólo un terreno sin vegetación. Cuando uno de los niños tenía una pelota la traía a la escuela y jugaban con ella, si nadie tenía una pelota mandaba a la ciudad a comprar una [...] Ganaba 65 dólares al mes durante cinco meses (Jones, 1985).

Aunque a principios de este siglo en Estados Unidos se desarrollaron otras alternativas para el tema de las viviendas, el alojamiento en familias aún se practicaba en la década de los ochenta en México. Muchos profesores aceptaban trabajos en las escuelas federales y eran miembros de un sindicato controlado por el gobierno federal. El control centralizado incluía una evaluación de las necesidades de los profesores del país y la ubicación de los nuevos profesores según esas necesidades. Podemos ver un ejemplo en una entrevista con una profesora que fue enviada a una aislada región de las Sierras para trabajar entre indios Tarahumara (Spencer, 1992, 1993). Durante los dos primeros años de trabajo se alojó con una familia y se encargó de crear una guardería aunque ni el gobierno ni la comunidad, extremadamente pobre, le proporcionaron materiales. La profesora pensaba, sin embargo, que estaba mejor que una amiga suya, también profesora en la misma región, que tuvo que construir su propia clase con troncos.

Hacia la década de los veinte las profesoras estadounidenses podían vivir también en casas de huéspedes o en los clubes de profesoras creados tras la aparición de la Asociación de Jóvenes Cristianas (YWCA) (Almack y Lang, 1925). Estos clubes estaban formados por asociaciones de profesoras y se sometían al mando de un comité especial. Proporcionaban más privacidad que el alojamiento en familias pero todavía estaban cuidadosamente controlados y tenían normas y regulaciones para el comportamiento de las profesoras.

Otra posibilidad alternativa de vivienda eran las residencias para profesoras, casas proporcionadas por la comunidad. Algunas de ellas eran casas en miniatura construidas al lado de la escuela y que en horas de clase se utilizaban para enseñar «ciencia doméstica» y fuera de las horas de clase se convertían en las dependencias donde vivían las

profesoras. Almack y Lang (1925) advertían que en las residencias de profesoras podían surgir problemas de fricción entre las maestras que podían trasladarse a la escuela, «como los cotilleos sobre las demás» (1925, pág. 300). Hacían distinciones, sin embargo, entre las residencias urbanas y las rurales y señalaban que las residencias rurales provocaban situaciones mucho más difíciles para las profesoras, y eran especialmente deprimentes para las mujeres solteras.

Se encuentra aislada. Se ve forzada a vivir sola. No tiene a nadie a quien acudir en el caso de accidente o de enfermedad. Debe hacerse cargo de las tareas de la casa. Ha de hacer las compras, encender el fuego, retirar la nieve y cuidar el patio y el jardín. Si no recibe visitas se siente sola; si las recibe probablemente sea objeto de cotilleos (1925, págs. 301-302).

Sin embargo, en 1923 las profesoras que vivían en una casa que les había proporcionado el consejo escolar de Menash, Winsconsin, se encontraban «contentas y felices» con la situación. Se incluían algunas citas suyas como «Se parece más a un hogar y no tanto a una casa de huéspedes», y «Me gusta poder encender el fuego, usar la cocina de gas y tocar el piano sin pensar que estoy molestando a alguien. También me gusta tener el privilegio de invitar a gente durante un rato sin estar obligada a avisarlo con anticipación» (Almack y Lang, 1925, pág. 301).

Actividades sociales. Una vez que la profesora salía de su casa, su conducta social era cuidadosamente controlada, en ocasiones con normas explícitas y en ocasiones con normas implícitas. Por ejemplo, Beale (1936) escribió que, en Estados Unidos, hasta después de la Primera Guerra Mundial los profesores de ambos sexos tenían prohibido asistir a las salas de cine. En algunas áreas se prohibió específicamente a las mujeres jugar a cartas y bailar, aunque después de la guerra en algunas comunidades rurales pequeñas estaba tan mal visto que se llegaba a despedir a los profesores de ambos sexos por bailar. Las objeciones contra los profesores que hacían apuestas o decían palabrotas variaban según las distintas regiones del país. Beale comentaba que era «inusual que un hombre fumara en la escuela, y que lo hiciera una mujer era imposible», aunque, de nuevo, esta norma variaba de región en región dentro del país y también dependía del tamaño de la comunidad. En general, cuanto menor era la comunidad, especialmente en el sudoeste y el medioeste del país, menor era la posibilidad de que a las mujeres se les permitiera fumar. Sin embargo, el hecho de que existieran normas no significaba que las mujeres se privaran de fumar, como describe Beale: «Muchas mujeres que afirman que fuman dicen que lo hacen en privado, para que no lo sepan ni los padres ni los administradores de la escuela» (1936, pág. 376).

Beber estaba mucho más restringido, aunque, como ocurría con otros hábitos sociales, las normas cambiaban en función de la comuni-

dad donde vivía la profesora (Beale, 1936). Los comentarios de Beale sobre la bebida en función del género de los profesores eran, sin embargo, interesantes: «Por lo que respecta al fumar hay dos actitudes; pero en el tema de la bebida las mujeres parecen tener una actitud totalmente idéntica» (pág. 380). El autor señalaba que para los profesores de sexo masculino de algunas comunidades beber con el director o algún miembro del consejo escolar podía ser una muestra de que eran «buenos amigos» y podía ayudarles a mantener su puesto.

El aspecto físico y la vestimenta de las profesoras se vigilaban especialmente. Por ejemplo, a lo largo de la década de los veinte en muchas comunidades las profesoras tenían prohibido llevar el pelo «suelto» y utilizar cosméticos todavía estaba mal visto e incluso prohibido en la década de los treinta. Beale aportaba un ejemplo de 1928 en una ciudad de West Virginia donde a las profesoras se las obligaba a que se ataran hasta arriba los chanclos (Beale, 1936). Almack y Lang (1925) recomendaban a las profesoras que tomaran a las mujeres de negocios como modelos sobre cómo vestirse y añadían que, si bien sus vestidos debían dar una apariencia de pulcritud y eficacia, la «poca gracia» y al mismo tiempo la «vistosidad» no eran aceptables.

Waller (1932) escribió que tanto los profesores como las profesoras tenían que ser conservadores en el vestir, pero que las profesoras, particularmente, debían vestirse de forma que ocultaran su feminidad. Aunque pensaba que esto era bueno, también suponía que debía tener alguna relación con la «incapacidad general» de los profesores (pág. 220). Fue incluso más lejos al describir los efectos que los distintos tipos de profesor tenían sobre los alumnos. Consideraba que la salud de un profesor, su resistencia, su fuerza y la «ausencia de características ridículas» eran elementos importantes tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, aunque de forma distinta. Para los hombres, la altura y la apariencia de robustez eran de mayor importancia. Creía que un hombre bajito fracasaría al intentar imponer disciplina.

Tendría un sentimiento de inferioridad que le volvería tímido y poco autoritario o que le traería problemas [...] La razón por la que un hombre bajito es ridículo, a no ser que realmente fuera un enano, no es fácil de encontrar, pero sabemos que ahí hay un elemento ridículo. A menudo se dice que la persona ridícula es casi siempre la muy bajita o la gorda (Waller, 1932, pág. 218).

Waller consideraba que la altura de una mujer no tenía tanta importancia para su prestigio entre los estudiantes porque el ser alta o fuerte no eran aspectos que formaran parte del «ideal femenino». Sin embargo, pensaba que el hecho de que una mujer fuera demasiado bajita podía suponer una desventaja en las clases de secundaria y que el hecho de que una mujer fuera demasiado alta sería un inconveniente

porque probablemente tendrían un sentimiento de inferioridad (al igual que en el caso de los hombres bajitos). Añadía, sin embargo, que si una mujer era gorda su corpulencia era más ridícula que la de un hombre. También consideraba que las mujeres que tenían «un aire bastante masculino en su apariencia física y en su comportamiento» (pág. 220), aunque podía ser más peligroso para sus alumnas, tenía más garantías de tener éxito en la enseñanza.

Waller también entró en algunos detalles sobre el amaneramiento y las expresiones faciales, e incluso la forma en que un profesor debía reírse. A esto añadía que la voz es la característica más importante para determinar las relaciones entre profesor y estudiante. La peor voz en un hombre era sonar afeminado, seguida de la voz que revelaba emociones y la voz que mostraba tensión (estridente con vibraciones nasales). La preferida era la «seca, impersonal y didáctica voz que los profesores tenían como hábito usar» (pág. 229). (No había indicaciones específicas sobre las voces de las profesoras.)

Donovan (1938), en un libro donde estudiaba a las profesoras, dedicó un capítulo entero a los problemas específicos de «La profesora extraña». Con ello se refería a las profesoras que se comportaban de forma rara y poco usual o que se saltaban las normas del comportamiento consentible (aunque añadía que los ciudadanos extraños se encontraban en toda la sociedad y que la enseñanza no tenía el «monopolio de la rareza»). Ofrecía una tipología de profesoras extrañas, incluyendo a la profesora que es como la peste (aquella persona que constantemente se enfada y a la que todos quieren eliminar), la profesora locuaz (la entusiasta agotadora), la profesora frustrada (necesita un hombre), la profesora sentimental (soltera pero que prefiere estar cerca de sus estudiantes), la profesora lunática (impredecible), la profesora distante (fría y piadosa), la profesora asocial (mantiene una vida secreta), la tacaña, la pelota (demasiado amiga de la administración), la profesora maliciosa (que crea problemas), la cínica (denigra a los demás), la fanática (religiosa o política), y la profesora paranoica (cree que los demás son el enemigo).

Naturalmente, estos autores, como las distintas comunidades del país, tenían una visión muy estrecha sobre la apariencia que deberían tener los profesores y cómo deberían actuar. Al mismo tiempo, sus consideraciones revelaban la creencia de que los profesores, especialmente las mujeres, eran básicamente gente extraña, con hábitos y vestimentas peculiares, incapaces de tomar las decisiones más simples de la vida cotidiana. Aunque de forma menos rigurosa, los distritos escolares continuaron controlando a lo largo del siglo xx la vestimenta y los hábitos de los profesores (y probablemente todavía lo hagan). Por ejemplo, Brenton (1970) afirmaba que incluso en 1970, las ciudades pequeñas y las áreas rurales de Estados Unidos, especialmente en el sur del país, imponían restricciones en los comportamientos de los profesores

(por ejemplo, no podían tomar bebidas alcohólicas en público, tenían que pertenecer a la Iglesia Baptista o Metodista, y los domingos tenían que ir a misa).

Deben tener el cuidado de citarse sólo con los miembros más respetables del sexo opuesto. Y por lo que se refiere al sexo, no puede hacerse ni el más leve susurro sobre que el profesor tiene relaciones sexuales. De las profesoras solteras se espera que vivan juntas de dos en dos en casas de huéspedes. En las cuestiones sociales, se espera de los profesores de ambos sexos que sean muy conservadores y, como afirma un profesor de una pequeña ciudad de Alabama, «categóricamente opuestos al gobierno federal» (pág. 78).

Por otra parte, Brenton explicaba la siguiente historia.

Una profesora de California, madre de ocho niños, llevó una [minifalda] al colegio y rápidamente fue despedida por el consejo escolar. No pudo conseguir otro trabajo en la zona porque, decía, «Ningún director quiere ser el que contrate a la "profesora de la minifalda"» (1970, pág. 78).

Sexo, matrimonio, divorcio y embarazos. Que los profesores son personas sexualmente activas parece impensable en la mente del público. A lo largo de la historia, hasta la época actual, la conducta sexual de los profesores ha sido controlada de cerca a través de sanciones morales por parte de la comunidad, y la evidencia de promiscuidad de cualquier tipo ha sido un tabú. Por ejemplo, Beale (1936) escribía en la década de los treinta que la «inmoralidad sexual», tanto en los profesores como en las profesoras, en todas partes llevaba al despido, incluso si era una acusación fundamentada en rumores y sin ninguna prueba para los cargos.

Aunque Waller (1932) veía la vida sexual de los profesores *en ocasiones* como algo normal, consideraba que sus relaciones amorosas no les añadían prestigio ni de cara a la comunidad ni de cara a sus estudiantes. Sin embargo, también comentaba que:

Hay también un amplio grupo de profesores cuyo interés normal por el sexo les ha llevado a fracasos personales de uno u otro tipo. Hay numerosos profesores cuyas vidas amorosas son realmente perversas. La perversidad y el conflicto mental que surge de ellas debe afectar seriamente a la influencia del profesor como persona (pág. 143).

Aunque las normas sobre la vida sexual de los profesores se aplicaban por igual a los hombres y a las mujeres, el *estado civil* de las profesoras, y no el de los hombres, era controlado de cerca hasta época reciente. Este control se fundamentaba en el ideal moral de que la profesora debía ser un modelo de virtud. Beale (1936) explicaba los

fundamentos de las creencias que se tenían sobre los «peligros» de contratar a una mujer casada:

Se presentan una serie de razones que explican por qué no hay que contratar como profesora a una mujer casada: descuidan el hogar, descuidan los deberes de la escuela por el hogar, la tendencia de los maridos a dejar que sus esposas profesoras les ayuden, los problemas de los embarazos. Las razones básicas, sin embargo, son las presiones económicas de las mujeres solteras que desean el puesto y la vieja idea de amiguismo que entiende que un puesto de profesora es un «favor» que hay que hacerle a aquellas personas que más se lo merecen y no es justo darle el puesto a una mujer que tiene un marido que ya la apoya (págs. 386-387).

Beale (1936) presentaba también la breve historia de las restricciones a los profesores casados en Estados Unidos. Señalaba que la primera prohibición sobre profesores casados se dirigía a los hombres, esta restricción se fundamentaba en la idea de que el sustento de una familia requería salarios más altos. Incluso en 1690 había referencias a la preferencia de contratar a un hombre soltero porque eran más baratos. Más adelante, en el caso de las mujeres, la restricción se basaba en un argumento económico: la opinión de que no era justo contratar a mujeres que tenían maridos que las ayudaban cuando había mujeres solteras que necesitaban el trabajo para sustentarse a sí mismas.

Willard Elsbree (1928) llevó a cabo un estudio en el estado de Nueva York sobre la renovación del profesorado y los efectos del matrimonio en las cifras de abandono de las mujeres. En esta época, aunque la renovación del profesorado se consideraba un tema importante, no se había llevado a cabo ninguna investigación sobre esta materia. Elsbree definía la «renovación» como la relación entre el número de profesores que sustituían a los que abandonaban un distrito escolar y el número total de profesores del distrito. (Desafortunadamente, el autor incluyó también a los administradores bajo estas figuras.) Recopiló los datos del curso escolar de 1925-1926 a partir de dos cuestionarios que envió a los directores de escuela de 23 ciudades y 125 comunidades del estado de Nueva York (con la excepción de la ciudad de Nueva York, porque, en su opinión, era demasiado grande para compararla con otras ciudades, y la excepción de Buffalo, porque no disponía de datos).

Elsbree encontró una proporción de renovación del 11 %, una proporción más alta en los pueblos que en las ciudades, y también una proporción más alta entre los profesores de secundaria que entre los de primaria. Las dos razones principales que explicaban el abandono de la profesión de la enseñanza estaban específicamente relacionadas con el género: los hombres abandonaban la profesión habitualmente para conseguir mejores puestos, y las mujeres la abandonaban para contraer matrimonio. Al margen de las razones del abandono, sin embargo, su conclusión más importante era que la proporción de aban-

dono de los hombres (en las ciudades, 14,0) y la de las mujeres (en las ciudades, 16,8) era muy parecida. Esto se oponía al argumento de que era más probable el abandono de las mujeres que el de los hombres y que, en consecuencia, los distritos escolares no corrían muchos riesgos. Sólo un 21 % del éxodo total de la enseñanza se debía al matrimonio de las mujeres. Elsbree concluía que:

Con la falta actual de datos científicos sobre aspectos como la eficacia de las profesoras casadas, el autor no quiere aventurar una opinión sobre cómo puede controlarse la renovación [...]. Hasta que no se lleve a cabo un estudio sobre el tema, es recomendable una actitud abierta hacia la contratación de profesoras casadas (1928, pág. 72).

Las controversias (o prejuicios colectivos) sobre si las mujeres casadas debían ejercer la enseñanza y sobre si eran menos eficaces que las mujeres solteras fueron objeto de estudio de una investigación del año 1934 llevada a cabo por David Wilbur Peters. Peters afirmó que en la época de su estudio en Estados Unidos no había criterios uniformes respecto al contrato de profesoras casadas. Las posibilidades iban desde la ausencia de restricciones en Los Ángeles, California, hasta la no contratación de mujeres casadas en Columbus, Ohio. En su estudio observaba cuáles eran los límites de contratación de mujeres casadas para el puesto de profesoras en comparación con otras ocupaciones, basándose en entrevistas a los directivos de más alto nivel de quince grandes grupos comerciales e industriales. También estudió las políticas de contratación de los consejos escolares en función de la situación legal de las profesoras casadas, describió las actitudes de los «asociados» y examinó los estudios sobre la eficacia en la enseñanza en función de si las profesoras estaban casadas o eran solteras. Por último, hizo un estudio comparativo entre todas las profesoras casadas y todas las profesoras solteras de un estado.

Peters encontró que a partir de las políticas de los distritos escolares sobre contratación de mujeres casadas se desprendía un prejuicio colectivo contra las profesoras. Hacia el cambio de siglo, estas políticas se habían convertido en menos restrictivas pero entre 1926 y 1932 esta tendencia cambió de sentido cuando los distritos escolares prohibieron contratar a mujeres casadas. Por ejemplo, el autor citaba un estudio de la *National Education Association* que mostraba que, en 1928, un 60 % de las ciudades no empleaba a las profesoras casadas, y en 1931 la proporción creció hasta un 77 % de las ciudades. Encontró que estas proporciones eran comparables a las de Inglaterra donde, en 1929, el 55 % de las escuelas obligaban a las mujeres a abandonar la enseñanza si contraían matrimonio. Francia, sin embargo, era una excepción a esta tendencia ya que, como afirmaba Peters, no había una discriminación respecto a las mujeres casadas. Cuando establecía comparaciones con

otras mujeres trabajadoras, Peters observó que a pesar de que las corporaciones conocían los prejuicios contra las mujeres casadas, no encontraban datos que demostraran que los ejecutivos del mundo de los negocios crearan políticas para evitar que las mujeres contrajeran matrimonio.

El estudio de Peters se centró también con detalle en la eficacia de la enseñanza por parte de las mujeres casadas y las solteras. Desarrolló un sistema de evaluación de factores que incidían sobre ello, incluyendo el progreso en el aprendizaje de los niños, las evaluaciones de los supervisores, la permanencia en el puesto, las ausencias por enfermedad o por otras razones, la formación continuada y el tiempo de planificación diaria, la carga docente, las responsabilidades personales en función del cargo, el tiempo libre, y la participación en la organización profesional y cívica. De todos estos factores observó sólo ligeras diferencias entre las mujeres casadas y las solteras. Llegó a la conclusión de que no era posible apoyar la idea de que las mujeres casadas eran menos eficaces.

De acuerdo con el autor, las políticas restrictivas, sin embargo, forzaban a las profesoras casadas a tomar las siguientes opciones. Podían:

- a) abandonar su profesión,
- b) casarse en secreto y, en el caso de que fueran descubiertas, divorciarse,
- c) tener relaciones sexuales fuera de la legalidad, o
- d) permanecer célibes.

La primera de estas alternativas era la que se acostumbraba a elegir y provocaba las altas tasas de abandono de la profesión y, en consecuencia, tenía el efecto negativo de fomentar el crecimiento de una fuerza de trabajo con menos experiencia. Un ejemplo de la segunda opción, casarse en secreto, lo encontramos en el siguiente fragmento extraído de una historia oral dirigida por Edna Porch Brazill.

Tras acabar la guerra (la Primera Guerra Mundial), las mujeres casadas no podían dar clases en las escuelas de Phoenix. Mi marido me pidió en matrimonio y le dije «No». Iba a dar clases durante dos años porque quería ganar todo el dinero que habían invertido en mi educación para dárselo a mi madre, por si lo llegaba a necesitar. Nunca lo necesitó, pero tenía miedo de que en alguna ocasión sí le hiciera falta, y lo entendió. El verano siguiente me casé de todos modos y lo mantuve en secreto para poder dar clases un año más, nadie lo supo (Brazill, 1981).

En la Alemania del siglo XIX era por ley (la «ley del celibato») como se determinaba que en algunas provincias las profesoras tenían que abandonar sus puestos de trabajo si contraían matrimonio (Brehmer, 1987). Esta ley no fue derogada hasta la República de Weimar, aunque

en 1937, durante el Tercer Reich, la ley se adoptó de nuevo. Esta ley no sólo excluía de la enseñanza a las mujeres casadas sino también a las mujeres que podían recibir el apoyo de sus padres.

La regulación final sobre la imposibilidad de elegir como profesoras a mujeres casadas no se elaboró en Nueva Zelanda hasta 1975, aunque se añadió la condición de que las profesoras que hubieran estado fuera del mundo de la enseñanza durante tres años debían hacer un curso de preparación de tres meses antes de reincorporarse a la profesión. La ley afectó sobre todo a las mujeres que habían abandonado la enseñanza para dedicarse a sus familias. En los Países Bajos, sin embargo, se encontró una pauta distinta. La ley de educación de mitad del siglo XIX, 1857, reconocía la igualdad de las profesoras y los profesores.

La actitud hacia el divorcio generalmente era de prohibición o, como afirmaba Beale, «El divorcio ya no es fatal para los profesores, aunque todavía es peligroso» (1941, pág. 243). En otro trabajo escribió que, aunque el divorcio supone un «serio *handicap*», si la mujer era vista como la parte injuriada, esto podía llegar a ayudarlo a conseguir el puesto. Incluso tenía más posibilidades si enviudaba.

El extraño resultado es que si una mujer casada llega a enviudar o a divorciarse puede a menudo llegar a tener las mismas oportunidades que las mujeres solteras para conseguir el puesto, porque, a la hora de descartar a las mujeres casadas para un puesto, el criterio principal que ahora rige es que una mujer casada recibe apoyo y ya no se contempla la idea de que una madre ha de estar en su casa (1936, pág. 497).

Las diferentes etapas en el sentimiento del público en general norteamericano sobre el estado civil de las profesoras pueden caracterizarse, en primer lugar, por una preferencia por contratar mujeres solteras en el período de entreguerras, un cambio durante la guerra, a favor de la contratación de mujeres casadas, y finalmente una resistencia generalizada a contratar mujeres solteras en el período de posguerra. A pesar de la preferencia por las mujeres solteras en el primer período, una ligera desconfianza se cernía sobre las mujeres solteras, hecho que sugería que, aunque era preferible contratar mujeres solteras, las mujeres que *permanecían* solteras eran criticadas porque eran «incasables».

Estas críticas se encuentran en el trabajo de Donovan (1938) sobre la «profesora extraña» (que ya hemos comentado en la sección anterior a propósito de los profesores cuyos comportamientos no entran dentro de las normas aceptables), donde explicaba que el comportamiento extraño se daba en las profesoras solteras.

El amor romántico es uno de los ideales de los norteamericanos y la maestra no puede escaparse de él. Viste al príncipe de sus sueños con un brocado de seda blanco, místico, maravilloso, y espera que se vuelva real.

Si no llega a venir, la vida es gris; cuando deja de esperar a su príncipe la vida pierde su música. Si aparece a caballo y ella no puede casarse con él sin perder su trabajo, y las obligaciones económicas no permiten renunciar al puesto, con toda seguridad surgirá un conflicto. Pero si ningún hombre la ha mirado como esposa, el conflicto puede incluso ser peor (pág. 109).

Waller (1932) consideraba que la profesora soltera no era normal. Afirmaba que la profesora soltera sufría una evolución que empezaba con la esperanza de encontrar pareja, pero cuando esta esperanza moría y «adquiría la condición de solterona», tenía que aceptar finalmente su situación. Uno de los signos que indicaban que la esperanza había muerto era cuando la mujer se compraba un anillo de diamantes para ella misma o cometía otros actos «desesperados y patéticos». Waller sugería que la mujer podía planear usar sus «señuelos sexuales» para cazar al médico o al dentista, e incluso enamorarse del director del colegio, que era «quizás el único hombre con quien se relacionaba» (Waller, 1932, pág. 143). Si estos intentos fracasaban, se podía convertir en una «amargada» o podía «resignarse dulcemente» al celibato. Creía que otras podían llegar a enfrentarse a la soledad y al «hambre sexual» dándole nombres de hombre a objetos inanimados (por ejemplo, un cenicero podía convertirse en Mr. Johnson, una pluma podía ser Mr. Wright o un coche podía llamarse John).

En los últimos años, Shakeshaft (1987) ha sugerido que la preferencia por contratar a mujeres casadas ha sido un reflejo de la actitud homófoba de los consejos escolares y de la sociedad en general. La autora explicaba que esta actitud se fundamentaba en la creencia de que las mujeres casadas no serían tan amenazadoras como las mujeres solteras porque «no se identificarían con los estilos de vida de los homosexuales». Es más, las mujeres casadas parecen menos comprometidas con su trabajo y, en consecuencia, son una amenaza menos en la competencia con los hombres por conseguir puestos administrativos.

Durante la Segunda Guerra Mundial, los juicios morales sobre las profesoras y el matrimonio dieron paso al reconocimiento de la auténtica escasez de profesores. Durante la guerra los hombres no estaban muy disponibles, y se elaboró una argumentación para contratar a mujeres casadas ya que la enseñanza era compatible con la condición de esposa y de madre. Después de la guerra, el *baby boom* provocó un rápido incremento del número de niños escolarizados que, a su vez, provocó una aguda escasez de profesores. Para dar respuesta a estas demandas, cualquier resto de las políticas que iban en contra de las profesoras casadas fue eliminado, y las mujeres se afianzaron firmemente como mayoría dentro del profesorado.

Desafortunadamente, el efecto «escaparate» ha persistido en las vidas de los profesores. Blase y Pajak (1986) señalaron que los profesores

en las escuelas rurales, suburbanas y urbanas explicaban que sus comportamientos eran controlados. Las normas conservadoras de la comunidad restringían sus hábitos de bebida, baile y vestimenta y privaban a los profesores de la privacidad, el anonimato y las oportunidades de expresión personal.

En una fecha tan tardía como 1981, en un texto escrito para profesores, un autor afirmaba que la enseñanza era un trabajo adecuado para las mujeres casadas porque era compatible con la vida familiar y le ofrecía seguridad a la mujer en el caso de que su marido muriera (Webb, 1981). Bajo su argumento subyace la imagen poco favorecedora de las profesoras como trabajadoras no profesionales, así como la inferencia de que el trabajo de la enseñanza es algo que puede hacerse paralelamente al *auténtico* trabajo de ser esposa y madre.

En primer lugar, la enseñanza no entra violentamente en conflicto con las tradicionales demandas que la vida familiar precisa de la mujer. En segundo lugar, ofrece un trabajo respetable para el principio del período adulto, época en la que las mujeres probablemente contraen matrimonio y empiezan la vida familiar. Aporta una segunda fuente de ingresos, que facilita más las cosas para la nueva vida en familia. Proporciona un buen comienzo económico. En tercer lugar, una mujer casada puede dejar la enseñanza sin castigo alguno si la pareja decide tener hijos. Si decide volver a las clases, es muy probable que encuentre trabajo y que la escuela no haya cambiado mucho en su ausencia. En cuarto lugar, muchas mujeres consideran que es posible responder a los deberes tradicionales de la maternidad y al mismo tiempo cumplir con sus obligaciones docentes. El tiempo que pasan en la escuela coincide adecuadamente con el horario escolar de sus hijos, y durante las vacaciones pueden estar en casa para hacerse cargo de los pequeños. Por último, para una mujer el certificado de docencia puede servir de póliza de seguro a largo plazo. En el desafortunado caso de la muerte o enfermedad del marido, o en el caso de divorcio, está preparada para mantenerse a sí misma y a su familia (Webb, 1981, pág. 187).

Aspectos relacionados con el poder

Aunque las mujeres han predominado en el mundo de la enseñanza, los hombres han predominado en los puestos administrativos. Este hecho fue la base de la reivindicación de Fine (1952) para que más hombres entraran en el mundo de la enseñanza y para asegurar, de esta forma, que más hombres accedían a los puestos administrativos.

Muchos de los puestos en el ámbito de la administración, como el de director o inspector, van a parar a los hombres. Rara vez se ve a una mujer que haga de inspectora de escuelas. Por ello, aunque sólo fuera por convertirse en inspector o en director, más hombres deberían acceder a esta profesión (1952, pág. 14).

En Estados Unidos, desde principios de siglo, la proporción de mujeres en cargos administrativos en la escuela secundaria nunca ha sido importante. Sin embargo, la proporción de directoras de las escuelas de primaria ha sufrido un declive regular, pasando de representar a dos tercios de los directores en el año 1905 a ser menos de un 20 % en 1984-1985 (véase tabla 3). Schmuck (1987b) observó que esta disminución era atribuible al incremento del acceso de los hombres en la enseñanza primaria después de la Segunda Guerra Mundial, a la consolidación de las escuelas —que provocó la eliminación de puestos administrativos en las escuelas rurales y puso a los hombres a cargo de escuelas más grandes de nueva creación, cambiando, de esta forma, los requisitos exigidos a los administradores pues necesitaban adquirir títulos universitarios— y, finalmente, a la masculinización de esta función basándose en la idea de que la dirección de una escuela era un trabajo de hombres. Todo ello es un reflejo del hecho de que, como señaló Benn (1989), en las escuelas siempre ha habido dos roles específicos diferenciados en función del sexo: uno propio de la mujer, vinculado a la maternidad, y uno propio del hombre, vinculado al poder y la autoridad.

Tabla 3. Porcentajes de mujeres en cargos administrativos en Estados Unidos, 1905-1985

Cargo	Año					
	1905	1928	1950	1972-1973	1982-1983	84-85
Directoras de escuelas de primaria	61,7	55,0	38,0	19,6	23,0	16,9
Directoras de escuelas de secundaria	5,7	7,9	6,0	1,4	3,2	3,5
Inspectoras	se desconoce	1,6	2,1	0,1	1,8	3,0

Adaptación de Shakeshaft, 1987, pág. 20.

La importante baja representación de las mujeres en los cargos administrativos se da en todos los países de la OCDE (véase tabla 4). En algunos, como Canadá, Australia y los Países Bajos incluso ha llegado a haber una reducción de la ocupación de las mujeres en cargos importantes. En Australia, por ejemplo, entre 1971 y 1983, en Victoria, el número de mujeres que ocupaban cargos de jefas de estudio en la enseñanza secundaria se redujo a la mitad (Burke, 1989, citado en Organisation for Economic Co-operation and Development, 1990b).

Tabla 4. Porcentaje de mujeres en cargos administrativos, países seleccionados de la OCDE, década de los ochenta

País	Nivel		Año
	Primaria	Secundaria	
Australia	41,2		1988
Finlandia	6,2	15-20*	1984
Francia	44,9		1985-1986
Japón	2,5	2,4	1987
Países Bajos	3,0	2,0	1980
Nueva Zelanda	15,9	15,8	1986
Dinamarca	7,0	9,0	1988
Suecia	9,0	17,0	1985

OCDE, 1990, pág. 36

*Niveles superior e inferior combinados.

Fenwick (1987) observó que en el año 1920, en Nueva Zelanda, la mitad de los directores de las escuelas estatales de primaria eran mujeres, y en las escuelas estatales de secundaria representaban un 40% de los directores. Sin embargo, hacia 1984 la proporción de las mujeres en los puestos de dirección se había reducido a un 14% y un 15% respectivamente. Para examinar por qué se había dado este cambio, Fenwick dirigió un estudio de cuatro fases que incluía entrevistas con profesores, un sondeo nacional del profesorado y el análisis estadístico de los datos sobre las peticiones y evaluaciones de cargos de responsabilidad por parte de las profesoras, tanto en los niveles de primaria como de secundaria.

Los resultados de la investigación de Fenwick cuestionaban el argumento tradicional de que las mujeres se centran más en sus familias que en sus profesiones, que no aspiran a cargos administrativos y que no están informadas sobre el sistema de promoción. La autora encontró que había otras razones que explicaban por qué las mujeres no se promocionaban: no tenían las mismas redes de apoyo (amigos, familiares, y otros profesores y administradores) de que disponían los hombres para intentar promocionarse y también se observaba que las mujeres que ocupaban cargos administrativos se exponían a un abierto sexismo y a prejuicios y los experimentaban.

A pesar de que las investigaciones han demostrado que las mujeres son más eficaces en el papel de directoras que los hombres, los hombres siguen ocupando los cargos administrativos (Shakeshaft, 1987). Hay autores que han llegado incluso a la conclusión de que contratar a hombres ha ido en detrimento de las escuelas (Adkison, 1981). Obviamente, el predominio de los hombres en los cargos administrativos de las escuelas ha llevado también a la creación de una estructura jerár-

quica donde las decisiones son tomadas por hombres y llevadas a cabo por las mujeres. Aunque disponen de una considerable autonomía en el aula, las profesoras no tienen poder para intervenir en las decisiones organizativas que afectan a su trabajo en las aulas.

Spencer (1986, 1988) observó que las desiguales relaciones de poder entre los profesores y los directores afectaban a la naturaleza y a la frecuencia de su interacción. En un estudio monográfico revelaba que las profesoras se sentían obligadas cuando tenían que relacionarse o negociar algo con los directores hombres. Los contactos con los directores a menudo se limitaban a encuentros formales, como reuniones del profesorado, o la infrecuente visita de los directores a las aulas para evaluar a los profesores. En estos contextos, el director se encontraba en una posición de poder y controlaba la situación. Podemos ver una visión acerca de esta relación con el fragmento de un diario escrito por una profesora de primaria.

¡Nuestra primera reunión de plantilla! Los «haz esto y no hagas lo otro» iban cayendo. No utilices la susodicha máquina tú sola, y otras cosas parecidas, y muy poco sobre el currículum. Cosas que en la otra escuela parecían tan naturales y que fluían tranquilamente se convierten en una pesadez para todo el mundo. No se nos trata como profesionales sino como «cosas» de las que hay que vigilar cualquier movimiento en falso. Me siento espiada por mi director, y no me consulta nada ni pretende cooperar conmigo.

Spencer señaló también que algunas mujeres habían sido víctimas de comentarios abiertamente sexistas y de acoso sexual (por ejemplo, las habían besado o pellizcado) por parte de sus directores. Encontramos un ejemplo en un fragmento de un diario escrito por una profesora de secundaria en una escuela que se encontraba en un área rural donde la falta de información sobre el tema del acoso y la falta de recursos legales ponían a la mujer en una posición especialmente débil.

Cuando esta mañana he llegado al parking todos se estaban riendo. El señor [el inspector] había comentado que tal y como caminaba hacia el coche me parecía a Dolly [Parton]. He preguntado si era por mi pelo largo y rubio. No ha habido ningún comentario (porque tengo el pelo corto y castaño). Este tipo de comentarios no me pegan y he empezado el día con mal pie. Lo mejor que podía hacer era reírme de ello, pero no he parado de pensar qué podía haber hecho para darle la impresión de que un comentario de ese tipo me agradaría. Yo me lo he tomado como una falta de respeto hacia las mujeres. Seguro que yo jamás haría un comentario sobre el tamaño de sus testículos (Spencer, 1986, pág. 117).

Incluso en los casos donde los directores tenían relaciones de más colaboración con las profesoras, la investigación de Spencer incluía ejemplos de trasfondo sutil, donde los directores en ocasiones se refe-

rían a las profesoras como a «las chicas» o esperaban que ellas se encargaran de cocinar para las reuniones escolares.

Aspectos relacionados con el salario

«El éxito en la enseñanza y el ganar dinero rara vez van unidos.» (Almack y Lang, 1925, pág. 302.)

La historia de la enseñanza ha demostrado que la observación de Almack y Lang se ha quedado muy corta. A los profesores casi siempre se les han pagado sueldos bajos, a menudo rozando los niveles de supervivencia, y a las mujeres se les ha pagado menos que a los hombres. Por ejemplo, durante el siglo XIX a las mujeres se les pagaba mucho menos (4 dólares al mes) que a los hombres (11 dólares). Brenton (1970) señaló que en 1847 en Massachusetts (el estado considerado más progresista en temas de educación) los profesores hombres ganaban 24,51 dólares al mes mientras que las mujeres ganaban 8,07. En Connecticut, en el mismo año, los hombres ganaban 16 dólares mientras que las mujeres ganaban 6,50. En Nueva York los hombres ganaban 14,96 dólares y las mujeres 6,69.

Por el contrario, los zapateros, los talabarteros, los carpinteros, los herreros, los pintores, y otros artesanos a menudo conseguían el doble de sueldo que los profesores. Las costureras, las obreras de fábricas e incluso algunas chicas sirvientas ganaban más que las profesoras. El *Forty-sixth Annual Report* publicado por Philadelphia en 1864 señalaba que «una gran proporción de las profesoras recibe menos que la portera que barre el edificio de la escuela» (Good, 1970, pág. 70).

En el año 1920, en Estados Unidos, Almack y Lang encontraron una gran variedad en los salarios de los profesores, según los diferentes estados y ciudades, pero también dentro de un mismo distrito escolar. «En una ciudad el sueldo más bajo que se paga a los profesores de primaria es de 500 dólares al año; el más alto es de 2.000. En otra ciudad, los salarios medios para los hombres de la escuela primaria son de 2.083 dólares; para las mujeres de 1.255» (1925, pág. 238).

Desde un punto de vista histórico, las diferencias en el salario en función del género también se dan en otros países. Por ejemplo, en 1867 se aprobó una ley en Dinamarca que especificaba que a los profesores se les pagaría en función del género. Más específicamente, los salarios de las mujeres no podían superar los dos tercios de los salarios de los hombres, aunque a las mujeres a menudo se les pagaba incluso menos (Moeller, 1987). En 1899 se promulgó la ley sobre salarios de los profesores que ratificaba esta desigualdad al indicar que los primeros salarios de las mujeres no deberían ser sólo más bajos que los de los hombres

sino que además los profesores deberían cobrar sobre la base de una «escala aún más inclinada» (pág. 178). No fue hasta 1919 cuando las profesoras de Dinamarca pasaron a ganar lo mismo que los profesores.

En una reciente investigación Salmon (1987) observó que en Estados Unidos, durante la década comprendida entre los años 1976-1977 y 1986-1987, los salarios de los profesores no sólo eran más bajos que los de otras profesiones, sino que, además, los profesores perdían ganancias con sus salarios en relación con los índices de inflación. Anthony (1987) llevó esta cuestión más allá y encontró que los salarios de los profesores no sólo eran más bajos que los de otras profesiones que requerían una carrera universitaria de cuatro años, sino que, además, tampoco eran mejores que los salarios de profesiones que no requerían ningún título universitario.

Lawton (1987) estimó que habría que incrementar un 25 % los sueldos para ubicar a los profesores en el marco de las normas internacionales sobre puestos de profesor dentro de la estructura ocupacional general. En el caso de las profesoras, esta cifra sería con seguridad incluso mayor; ya que, debido a que los hombres han dirigido la mayoría de las escuelas, han ganado también salarios significativamente más altos que las mujeres. La diferencia de género, en consecuencia, ha creado y perpetuado una diferencia paralela de sueldo dentro de la enseñanza. Por ejemplo, en 1990-1991, un 72 % de los profesores eran mujeres y un 70 % de los directores eran hombres, pero las diferencias de salario entre profesores y directores eran importantes (National Center for Education Statistics, 1993b, págs. 149, 151).

Al comparar los salarios de los diferentes estados aparecen diferencias extremas. En 1990-1991, los más altos salarios de los profesores eran los de Connecticut (43.326 dólares) y los más bajos los de Dakota del Sur (20.354 dólares). En el caso de los directores, los salarios más altos se daban en Connecticut (66.685 dólares) y los más bajos en Dakota del Norte (32.273 dólares) (National Center for Education Statistics, 1993b, pág. 159). Estas cifras muestran que, en los estados donde más se cobra, los salarios son más del doble que en los estados de salarios más bajos, tanto en el caso de los profesores como en el de los directores. Sin embargo, al margen de la localidad, los directores (la mayoría hombres) ganaban por lo menos un 50 % más que los profesores.

Es difícil establecer comparaciones sobre los salarios de los profesores a escala internacional dadas las diferencias de moneda, localidad geográfica, el tipo de escuela dentro de cada país (rurales y urbanas, escuelas públicas y privadas), las responsabilidades que se asignan dentro y fuera del aula, duración de la jornada de trabajo, años de experiencia profesional y nivel de cualificaciones del profesor (Spencer, 1994). A pesar de estos problemas, diversas organizaciones de la Comunidad Europea han comparado los salarios de los profesores tanto dentro de un mismo país como entre diversos países. Peck (1992) ob-

Tabla 5. Salario base de profesores a tiempo completo y directores de escuelas públicas, Estados Unidos, 1990-1991

Localidad	Salario según el cargo	
	Profesores	Directores
Capital	32.202 dólares	53.253 dólares
Periferia urbana/Gran ciudad	34.935 »	56.304 »
Ciudad pequeña/Ciudad rural	27.748 »	44.272 »

*NCES, 1993b, pág. 68.

servó que los sueldos de los profesores hacia mitad y finales de la década de los ochenta eran más bajos que los de los obreros industriales en Austria (un 66 % del salario de los obreros industriales), Inglaterra y Gales (un 75 %), Italia (un 58 %) y Noruega (un 95 %). El salario más alto de profesores se encontró en Suiza (de un 128 % a un 312 % del sueldo de un obrero industrial), Dinamarca, los Países Bajos y en la Alemania occidental. Al comparar los países, se observaba que los profesores mejor pagados se encontraban en Luxemburgo, Alemania y Dinamarca y los salarios más bajos se encontraban en Escocia, Bélgica, Francia e Italia. Estos datos recogen los salarios tanto de los hombres como de las mujeres, pero las diferencias de sueldo en función del género las encontramos en todos los países de la OCDE. Al compararlos con otras profesiones, los salarios de los profesores han sido bajos para los hombres y altos para las mujeres (Organisation for Economic Co-operation and Development, 1990b).

Lawton (1987) sugirió que una de las razones que explican por qué en Estados Unidos se ha experimentado una disminución de profesores, especialmente en matemáticas y ciencias, mientras que en Canadá hay un excedente de profesores, era que en Canadá los salarios de los profesores eran competitivos con los de otras profesiones. Observó que, al comparar 22 países de la OCDE, Estados Unidos y Canadá eran excepciones en el sentido de que tendían a pagar a los profesores de educación primaria y los de secundaria desde la misma escala. En los otros países, los profesores de secundaria cobraban más que los de primaria. Esto significaría que, debido a que la mayor parte de los profesores de primaria son mujeres y la mayor parte de los de secundaria son hombres, el trato desigual en el salario entre profesores y profesoras viene agudizado por la segregación del trabajo de los profesores en función del género. Spencer (1992) observó que esto era cierto en México donde los profesores de secundaria recibían salarios más altos que los de preescolar y primaria. Esta diferencia estaba también relacionada con el hecho de que a los profesores de secundaria se les exigían más años de formación universitaria que a los de primaria. Sin embargo, se

empleaba a muchos más maestros de preescolar y primaria y cerca de dos tercios de los profesores de educación primaria eran mujeres (Cortina, 1989).

En Estados Unidos, los profesores presentan altas tasas de pluriempleo. De hecho, hay datos recientes que muestran que cerca de la mitad de todos los profesores tenían segundos empleos: un 72 % de los hombres y un 33 % de las mujeres trabajaban también en otros empleos (Anthony, 1987). Debería tenerse en cuenta, sin embargo, que se encontraban pautas distintas en función del estado civil del profesor. Mientras un 84 % de los profesores y un 72 % de las profesoras estaban casados, sólo un 54 % de los hombres tenían mujeres que trabajaran a tiempo completo, así que muchos hombres se encargaban, en efecto, de ganar la mayor parte de los ingresos familiares, y en un 20 % de los casos los suyos eran los únicos ingresos de la familia. En el caso de las profesoras, el 91 % tenían maridos que trabajaban (Anthony, 1987).

Peck (1992) señalaba que los profesores griegos, unos de los que reciben sueldos más bajos en Europa, también tenían con frecuencia segundos empleos. Tanto los hombres como las mujeres se pluriempleaban por razones económicas, aunque tenían que aceptar trabajos que no necesariamente se correspondían con su educación. La consecuencia de que los profesores tuvieran doble empleo era que el estatus de los profesores disminuía a los ojos de la sociedad (Anthony, 1987).

Carter (1989) intentó responder a la pregunta de cómo los distritos escolares han conseguido atraerse a buenos profesores a pesar de los bajos salarios que se pagan. Su respuesta fue que dentro del profesorado se han introducido personas que han sufrido discriminación en otros trabajos (por ejemplo, las mujeres, las personas de color, los inmigrantes recientes) y para estas personas los salarios de la enseñanza pueden no parecerles tan bajos. Desde una perspectiva histórica, la enseñanza era más accesible para las mujeres que otras ocupaciones, y para los afroamericanos el acceso a la enseñanza tenía menos barreras adicionales si se comparaba con otros empleos. Durante los últimos 140 años, los salarios de los profesores han caído en comparación con otros salarios como los de las manufacturas, el empresariado y otras profesiones. Los salarios de las profesoras eran más bajos, y los de los profesores afroamericanos más bajos que los de raza blanca. East, Pitt, Bryan, Rose y Rupchand (1989) observaron que esto también era cierto en Gran Bretaña. Explicaban que, a pesar de los esfuerzos para formar a más profesores afroamericanos, el número de profesores afroamericanos en las escuelas británicas era «todavía lamentablemente inadecuado» (pág. 45), los datos indicaban que los profesores afroamericanos también se encontraban en los niveles de salario más bajos.

Los sueldos bajos son también un factor claramente asociado con el predominio de las mujeres en la enseñanza. Como ya hemos sugerido

anteriormente en este capítulo, la relación entre los dos factores es un reflejo del bajo estatus que en Estados Unidos se asigna a los trabajos con predominio de mujeres. Un antecedente histórico de estas actitudes es la percepción de que las mujeres que trabajaban lo hacían como actividad para ocupar su tiempo hasta que contraían matrimonio, incluso a pesar de que esta idea haya sido cuestionada por varios estudios. Por ejemplo, Prentice y Theobald (1991) revisaron investigaciones sobre Australia, Estados Unidos e Inglaterra que mostraban que las mujeres se dedicaban a la enseñanza porque necesitaban los ingresos. Clifford (1978) leyó cientos de cartas y diarios escritos por profesoras del siglo XIX y observó que, a pesar de la idea de que los salarios de las profesoras no eran tan importantes en sus vidas como lo eran para los hombres, las mujeres no deseaban ser «una carga económica ni, por otra parte, querían deberle nada a nadie» (pág. 10). A pesar de que los salarios eran bajos, los sueldos de las profesoras eran ingresos importantes para la familia y les daban independencia económica.

La adhesión a ideales altruistas y recompensas intrínsecas entre los profesores, especialmente si tenemos en cuenta las limitaciones históricas del abanico de empleos accesibles para las mujeres, ha servido para compensar en cierta medida la falta de recompensas extrínsecas en la enseñanza. Los estudios anuales dirigidos a los profesores norteamericanos desde los últimos 30 años muestran que las razones más comunes que indican los profesores al explicar por qué accedieron a esta profesión son: porque les gusta trabajar con niños (32 %), porque consideran que la enseñanza es un trabajo que proporciona satisfacción (30 %) y porque siempre quisieron ser profesores (28 %) (National Center for Education Statistics, 1993a, págs. 125-126). A pesar de este altruismo entre los profesores, las actitudes sexistas firmemente arraigadas no sólo siguen incidiendo sobre los salarios de los profesores, sino que también han incidido sobre el respeto a la enseñanza como profesión (Berliner y Biddle, 1995).

La enseñanza como una profesión de mujeres

Esto surge como resultado de un auténtico problema. La enseñanza no puede convertirse en una profesión porque los que la ejercen abandonan las filas en grandes números después de trabajar en ella durante dos o tres años. Algunos consideran que la presencia de mujeres casadas en la profesión tiende a impedir el desarrollo de una solidaridad de grupo. También sostienen que las mujeres casadas normalmente quieren trabajar por salarios bajos, que los intereses del hogar prevalecen sobre los de la escuela y que a menudo los maridos interfieren en la administración de la escuela. En gran parte por estas razones, muchos consejos escolares evitan retener a las mujeres casadas dentro del profesorado, y evitan contratarlas (Almack y Lang, 1925, pág. 223).

Otro serio obstáculo para la profesionalización de la enseñanza es el predominio de las mujeres en los puestos de profesor. Este hecho se ha dado en todas las profesiones donde una proporción relativamente alta de los trabajadores son mujeres; la razón, por supuesto, es biológica y no el hecho de que tengan menor habilidad. La interrupción de las carreras profesionales, o su final, para tener a los niños y criarlos y para atender a los deberes del hogar determinan inevitablemente una doble función dentro y fuera de la escuela por parte de las mujeres. Esto no sólo provoca una inestabilidad en el profesorado sino que también conlleva otros factores adversos. Salarios bajos, amplios despidos, una alta tasa de abandono de la profesión, presiones para una producción en masa en lugar de buscar una formación del profesorado excelente, una indiferencia hacia el estatus y el desarrollo profesional, todos estos elementos tienden a ser los resultados del predominio y la transitoriedad de las mujeres en la enseñanza (Stinnett, 1962, pág. 38).

Aunque había normas, políticas y leyes utilizadas para controlar la conducta sexual de las profesoras y para impedir el matrimonio, al mismo tiempo si las mujeres abandonaban la enseñanza para casarse y tener hijos las reñían. Como se desprende de las citas que acabamos de ver, las mujeres eran consideradas como trabajadoras informales e inestables y como serios obstáculos para la profesionalización de la enseñanza. Estas ideas eran reforzadas por los sociólogos que caracterizaban a la enseñanza, y a otras ocupaciones dominadas por las mujeres, como la enfermería o el trabajo social, como «semiprofesiones». Su argumentación consistía en que las semiprofesiones no llegaban a cumplir las características de un conjunto ideal de elementos que se encontraban en profesiones tradicionalmente dominadas por los hombres, como la medicina y el derecho (Etzioni, 1969; Lortie, 1975).

Entre las características que definían una profesión se incluía el tener un cuerpo de conocimientos especializado basado en teorías sistemáticas y transmitido a través de un proceso educativo formalizado, un código ético claramente definido que servía como fundamento para que los otros miembros de la profesión se controlaran a sí mismos, una orientación dirigida a servir a la sociedad, una autoridad sobre los clientes y una autonomía y control sobre el ambiente de trabajo. Cuando se comparaba con estos criterios, la enseñanza no se ajustaba a ellos porque no había un cuerpo de conocimiento especializado, los profesores tenían menos preparación que las profesiones tradicionales y trabajaban en ambientes aislados con poca autonomía respecto a sus condiciones de trabajo.

Otros estudios sociológicos contribuyeron a estas críticas contra las profesoras al considerar que las profesoras no asumían un *compromiso* con sus trabajos. Geer (1968) pensaba que las profesoras se comprometían menos con sus trabajos porque eran transmisoras en lugar de creadoras de conocimiento, porque enseñaban a clientes involunta-

rios (los estudiantes) que no podían tener con los profesores «relaciones útiles y prestigiosas», porque trabajaban en aulas aisladas, sin estar en contacto con los colegas, porque no se les pagaba bien por su trabajo y porque sus actividades en otros empleos con el tiempo podían interferir en la docencia. Aunque es cierto que los profesores invierten sus vidas profesionales transmitiendo conocimientos a estudiantes «no prestigiosos», y trabajan aislados de los demás, por bajos salarios y posiblemente pluriempleados, sería más correcto decir que las profesoras manifiestan unas pautas profesionales no tradicionales en lugar de afirmar que no se comprometen con su trabajo. Ciertamente, a lo largo de este capítulo, hemos ofrecido amplios datos para demostrar que las mujeres se han comprometido con la enseñanza, a pesar de los bajos salarios y las pobres condiciones de trabajo descritos por Geer.

Esto no significa que algunas profesoras no se hayan cansado de la enseñanza. Kerr (1983) afirmó que los mejores y más brillantes profesores abandonaban la enseñanza por otros trabajos, y no para tener hijos, considerando que las tasas de desgaste son similares para los hombres y para las mujeres. Abandonaban la profesión por la propia naturaleza de la enseñanza: provocaba aburrimiento y estancamiento. Añadía que el hecho de que la enseñanza no tuviera la estructura de carrera producía altas tasas de insatisfacción. Debido a que la enseñanza no tenía recompensas como el prestigio, el estatus o el dinero, Kerr creía que «sólo el adormecimiento y la falta de ánimo» eran lo que permanecía en las carreras de los profesores.

El estudio sobre la enseñanza concibiéndola como una semiprofesión ha tenido un impacto duradero en la imagen que la sociedad tiene de ella, y lo mismo ha ocurrido en las investigaciones sobre las profesoras, al crear una percepción negativa de la enseñanza como algo «inferior a» una *auténtica* profesión. Daniels (1985) sugirió que el uso continuado de esta etiqueta, semiprofesional, era un tipo de enfermedad a la que llamaba «Etzioni-itis» (en referencia al creador del concepto, el sociólogo Amiton Etzioni) que precisaba ser «curada». También se ha sugerido que el problema de si la enseñanza es o no una profesión sólo se da entre los sociólogos debido a las comparaciones que hacen de otros tipos de trabajo. Este tipo de ejercicios fueron considerados por algunos de «limitado valor práctico» (Griffin, 1992).

Otros autores han señalado la necesidad de eliminar el tradicional modelo masculino sobre qué era una profesión «auténtica» y reconceptualizar las trayectorias profesionales para reflejar las pautas de trabajo de las mujeres. Como afirmaban Feiman-Nemser y Floden, «Generalmente las mujeres no tienen el lujo de concentrarse en sus carreras sin pensar en nada más» (1986, pág. 529). Debido a que las historias de la trayectoria profesional de las mujeres habitualmente no seguían un camino lineal, su trabajo debería ser estudiado en relación a los cambiantes mercados de trabajo para las mujeres: como si se encontraran

en un estado de cambio permanente y de adaptación a nuevas situaciones y contextos organizativos (Goodson y Walker, 1991). En consecuencia, sus carreras no deberían verse como una categorización basada en una dicotomía, sino que, por el contrario, deberían describir unos puntos a lo largo de un continuo (Darling-Hammond y Wise, 1992), o quizás un modelo más fluido reflejaría mejor las vidas de las profesoras (véanse, Casey y Apple, 1989; Tozer, Violas y Senese, 1993). El término «profesionalismo abierto» también ha sido sugerido para indicar los límites borrosos en las distinciones de las categorizaciones (Organisation For Economic Co-operation and Development, 1992).

En un estudio sobre profesoras de primaria, Biklen (1986) hacía un llamamiento a favor de esta reconceptualización. La autora encontró que las definiciones tradicionales de las carreras estaban basadas en las pautas de trabajo de los hombres. Biklen añadía que debido al hecho de que los hombres se han liberado de las tareas del hogar y del cuidado de los niños, han podido dedicarse (comprometerse) a sus carreras. Si se parte de esta definición, las mujeres, que han tenido que poner el trabajo por detrás de la familia, no están comprometidas con sus carreras. Pero al entrevistarse con profesoras, encontró que éstas se consideraban comprometidas con la enseñanza, hubieran o no renunciado a tener hijos o aunque trabajaran a tiempo parcial. Se consideraban a sí mismas profesoras y tenían previsto seguir trabajando. Biklen reivindicó la reconceptualización del significado del concepto de compromiso profesional para reflejar en él las perspectivas de las mujeres.

Acker (1989) reexaminó también el uso que los sociólogos hacían del término *carrera* con relación a los profesores. La autora observó que la investigación se había polarizado, de forma que unos autores examinaban el concepto desde las perspectivas del individuo, incluyendo el estudio de las pautas que aparecen a lo largo de la historia de la vida laboral de una persona, mientras otros autores explicaban las pautas de la carrera en función de las facilidades o los obstáculos que se daban dentro de los contextos sociales. Investigaciones más recientes, que parten de marcos de trabajo feministas y enfoques metodológicos cualitativos, han cambiado su enfoque al concebir las carreras como pautas más complejas sobre las elecciones y las restricciones. En la obra de Acker se hizo otro paso adelante al aumentar la complejidad de la explicación observando cómo las elecciones individuales en la carrera se veían influidas por los mercados de trabajo internos dentro del ámbito del profesorado y las divisiones dentro de la profesión de la enseñanza basadas en el género. Las carreras, en consecuencia, deberían verse como «una serie de experiencias para adaptarse a las situaciones y para tomar decisiones que están sujetas a limitaciones» (Acker, 1989, pág. 9).

Grant (1989) aportó ejemplos de pautas en las carreras de mujeres y observó la seria falta de representación entre las profesoras británicas en los niveles de dirección de las escuelas. En lugar de utilizar

como criterio las experiencias de los hombres, perspectiva que provocaba que las mujeres parecieran no tener ambición y que fracasaran en sus carreras, observó a las mujeres que tuvieron «éxito». Esto es, las que habían alcanzado cargos de subdirección en las escuelas de secundaria. La autora observó que las concepciones lineales tradicionales de progreso en la carrera no encajaban con las carreras de estas mujeres. Por el contrario, sus carreras tenían pautas fluctuantes que venían influidas por sus elecciones personales y sus responsabilidades familiares. Las aspiraciones profesionales no estaban determinadas por la falta de interés en el progreso profesional, sino por el reajuste realista a las elecciones que tomaban respecto a su vida privada.

Acker (1992) concluyó que los profesores tenían que creer que tenían el poder para «configurar sus propios destinos», en caso contrario las escuelas hubieran estado formadas por profesores desmoralizados. La autora añadía que los profesores configuraban sus propios destinos redefiniendo el significado de sus carreras y sus compromisos sobre la base de sus experiencias, tanto en el lugar de trabajo como en sus situaciones familiares. Como resultado de todo ello, sus carreras reflejaban los cambios en curso de sus vidas, y eran «construcciones provisionales, caleidoscópicas» (1992, pág. 161).

Combinar el mundo del trabajo con el de la familia

Los compromisos matrimoniales y familiares de las profesoras han jugado un papel clave en la historia de la enseñanza. Cuando el matrimonio estaba prohibido, algunas mujeres elegían quedarse solteras, otras ocultaban el hecho de que estaban casadas y otras abandonaban la enseñanza pero volvían a la profesión al enviudar o cuando las políticas restrictivas habían cambiado. Pero la enseñanza y la vida familiar no se consideraban compatibles. Los trabajos historiográficos, sin embargo, no apoyan la imagen de las profesoras como personas frágiles que necesitan una estrecha guía para cada uno de los aspectos de sus vidas personales y profesionales. De hecho, los estudios revelan que las profesoras tienen una tenacidad increíble así como la habilidad para adaptarse y enfrentarse a las restricciones externas que se les imponen. Por ejemplo, a finales del siglo XIX y principios del XX muchas mujeres se trasladaron solas a la frontera occidental, poco desarrollada, de Estados Unidos. Sus puestos de profesora les proporcionaron independencia y la oportunidad de viajar.

La historia oral de Josephine Baird, que ejerció la enseñanza en Laredo, Texas, durante los años de la Depresión norteamericana de la década de los treinta, personifica el prototipo de profesora de la época: ni débil ni frágil. Ni su marido ni otros miembros de la familia tenían trabajo, así que ella mantenía a los siete con 95 dólares al mes, hasta que

el consejo escolar hizo un recorte de 10 dólares mensuales en los salarios de los profesores. Por otra parte, ella y otros profesores de la escuela ejercieron también la función de trabajadores sociales.

Nos dimos cuenta de que nuestros estudiantes venían a la escuela sin desayuno, sin nada que comer, así que lo que hicimos, el grupo de profesores, fue tomar la decisión de crear un comedor de beneficencia. Alguien nos dio una vieja cocina de gas y una gran cazuela e iban al campo a buscar brócoli o lo que se pudiera traer, calabazas. Iban a los colmados. No nos daban carne pero sí tocino. E íbamos a la panadería y nos daban el pan seco que no habían vendido. Entonces ponían todo eso dentro de la pequeña despensa que teníamos allí y yo echaba todo lo que podían traer dentro de una gran cazuela y lo hervía. A mediodía los niños traían de casa su propia cuchara y su bol y durante ese curso, de 1932-1933, alimentamos a 100 niños al día (Baird, 1976).

Combinar de forma equilibrada el trabajo con la familia no siempre era un problema para las profesoras. Por ejemplo, Nelson (1982) entrevistó a profesoras de una escuela de Vermont que ejercieron la enseñanza entre 1915 y 1950. Estas mujeres llevaban a sus hijos a la escuela cuando no se las podían arreglar para los canguros de sus hijos. Las redes familiares de las profesoras, sus madres o sus hijas, las sustituían cuando estaban enfermas o embarazadas. La estrecha relación entre el trabajo de estas profesoras y su vida familiar permitía que las profesoras se apartaran el menor tiempo posible de su trabajo en la escuela; y, en casa, las profesoras explicaban que sus familias les ayudaban más en las tareas del hogar.

Widdowson (1983) también explicaba que las profesoras inglesas del siglo XIX vivían cerca de la escuela y podían hacerse cargo de sus niños y al mismo tiempo dar clases. Esta situación terminó, al igual que en el caso de las profesoras descritas por Nelson, cuando se construyeron escuelas más grandes, divididas en cursos, en las que se emplearon a muchos profesores. Ya no era posible vivir al lado de la escuela ni llevar a los hijos al colegio.

Aunque para la mayor parte de las profesoras no eran una opción debido a los bajos salarios, también pueden encontrarse ejemplos de profesoras que contrataban a sirvientas para cuidar de sus niños. En 1928, Collier estudió a 100 mujeres casadas y con trabajo que tenían uno o más hijos (citado en Peters, 1934). El grupo más amplio de mujeres trabajadoras eran las profesoras. De la muestra, 49 tenían sirvienta, 31 tenían dos sirvientas y 11 tenían tres o más sirvientas.

Sesenta años más tarde Spencer (1992, 1993) entrevistó a 30 profesoras de El Paso, Texas, la mayoría de las cuales explicaban que contrataban a mujeres mexicanas para limpiar sus casas y cuidar de sus niños. Las *mexicanas* vivían con las profesoras durante la semana y volvían a sus casas de Ciudad Juárez, en México, los fines de semana.

Esta situación era posible porque era una fuerza de trabajo barata y gracias a la proximidad de Ciudad Juárez con El Paso.

Las conclusiones de Collier y Spencer no son, sin embargo, habituales porque la mayor parte de las profesoras no pueden permitirse pagar a sirvientas a tiempo completo y/o a canguros. Los estudios de los últimos diez años muestran que el caso más habitual es que las profesoras se responsabilicen por completo de las tareas de la casa y el cuidado de los niños además de su trabajo como profesoras (Acker, 1992; Blase y Pajak, 1986; Claesson y Brice, 1989; Pajak y Blase, 1989; Spencer, 1986). Spencer (1986) observó que esto era aplicable a los ocho estudios monográficos sobre profesoras que llevó a cabo en Estados Unidos durante dos años para observarlas en el contexto de la escuela y de sus hogares. La autora encontró que las mujeres iban más allá de la descripción del «doble día» de trabajo típico de las mujeres trabajadoras, y por el contrario, tenían un «triple día» de trabajo. Su día consistía en dar clases todo el día, llegar a casa para hacer todas las tareas del hogar y cuidar de sus hijos, y después ordenar papeles o realizar otros trabajos relacionados con la escuela. Una de las atracciones de la enseñanza como profesión es que el horario de trabajo encaja con el horario de sus hijos, especialmente en los meses de verano. Este factor hacía que los malabarismos fueran manejables.

Acker (1992) observó en su estudio sobre profesoras de dos escuelas de secundaria de Inglaterra que las mujeres tenían un «triple turno» de trabajo que consistía en las clases, las tareas del hogar y el cuidado de los niños. Algunas profesoras hablaban de un «cuádruple turno» de trabajo al hacer referencia a los trabajos de los cursos universitarios nocturnos a los que asistían, que se añadían a los deberes profesionales y las tareas del hogar ya mencionados. Acker afirmaba correctamente que «la escuela perseguía a las profesoras por todas partes».

Las entrevistas de Acker (1992) revelaban que las profesoras pensaban en la escuela cuando estaban en casa, pero pocas afirmaban que pensaban en sus hogares cuando estaban en la escuela. Esto no se daba en las profesoras del estudio llevado a cabo por Spencer (1986). La autora encontró que sólo una de las ocho mujeres que estudió de forma monográfica podía separar su vida laboral de la familiar; para las otras era imposible. Las profesoras que tenían a los niños enfermos pasaban verdaderos apuros. Cuando estaban en casa se sentían culpables por no estar en la escuela, y cuando estaban en la escuela tenían remordimientos por no estar con sus hijos. De nuevo, sus conclusiones eran más parecidas a la investigación de Collier sobre mujeres trabajadoras llevada a cabo sesenta años antes (según la cita de Peters, 1934). Setenta y cinco de las mujeres de una muestra de 124 pensaban que el valor de su trabajo fuera de casa aumentaba por su matrimonio, y 49 decían que se inspiraban en sus experiencias como esposas y madres para parte de sus «contenidos».

Blase y Pajak (1986) también observaron que cuando el trabajo tenía a sobrepasarles esto tenía un efecto negativo en las vidas privadas de las profesoras. Cuando había un conflicto entre el trabajo de las profesoras y su vida personal, habitualmente lo resolvían a favor de las demandas de su trabajo. A pesar de esto, las experiencias de su vida personal que podían parecer onerosas eran transformadas en factores positivos para sus funciones en el trabajo (por ejemplo, se sentían más cariñosas, más fuertes, tenían más compasión, eran más comprensivas). De forma similar a las conclusiones de Acker (1992) que anteriormente hemos señalado, las profesoras estudiadas por Blase y Pajak eran capaces de adaptarse a los cambios en curso y de integrar sus diferentes funciones.

La integración de las funciones fue también examinada por Claesson y Brice (1989), quienes llevaron a cabo entrevistas en profundidad con profesoras que ejercían la enseñanza desde el parvulario hasta el tercer curso de primaria y que al mismo tiempo eran madres de niños pequeños. Encontraron que la doble función de las profesoras era complementaria y que la interacción de funciones era sobre todo beneficiosa. Aunque las expectativas de una doble función en ocasiones eran ambiguas y demasiado altas, Spencer (1986) observó que las profesoras aprendían eficaces estrategias para sobrellevar sus responsabilidades como resultado de tener las dos funciones. En palabras de una maestra del primer curso de primaria y madre de dos niños de preescolar:

Empecé a trabajar en los cursos y también en intentar poner un poco de orden en la casa y a veces tengo la sensación de que descuido mi casa y ocupo demasiado tiempo en prepararme para la escuela. No quiero que mis niños sufran por ello e intento que no lo hagan. En consecuencia, paso más tiempo con ellos y simplemente me olvido de la casa: tengo que decidir qué prioridades van a regir mi vida y cuáles no (1986, pág. 107).

Conclusiones

La historia de la enseñanza revela que mientras las profesoras han sido los participantes predominantes dentro del profesorado, su participación ha sido moldeada por ideologías patriarcales y por las fuerzas económicas, políticas y sociales (Apple, 1985). Los efectos de estas ideologías se han reflejado en la extensión de los controles externos sobre las vidas de las profesoras. Siempre bajo la mirada de la sociedad, las profesoras fueron ubicadas sobre un pedestal, y loadas como las personas que por naturaleza han de cuidar y criar a los niños, de ellas se esperaba que fueran modelos de virtud y ciudadanas ejemplares con una moral pura. Al mismo tiempo, las mujeres eran consideradas como un «peligro» para la profesión de la enseñanza. Su creciente número

amenazaba las estructuras de autoridad de las escuelas y de los distritos escolares dominadas por los hombres.

Cuando el rápido crecimiento de la educación pública generalizada no dio a los distritos escolares otra opción que la de llamar a filas a un ejército de mujeres ya preparado para la enseñanza, el control sobre las profesoras se llevó a cabo mediante restricciones sociales. La más poderosa de estas restricciones fueron las sanciones impuestas sobre el matrimonio. Estas sanciones pusieron a las profesoras en una situación imposible; se las condenaba si se casaban y se las condenaba si no lo hacían. Aunque el matrimonio era entendido como algo natural y normal para las mujeres, las profesoras que efectivamente se casaban eran despedidas. Al mismo tiempo, se las reñía por abandonar la enseñanza y eran etiquetadas como trabajadoras transitorias y de poca confianza. Si se divorciaban, tenían exactamente las mismas posibilidades que las mujeres casadas de perder sus trabajos, hecho que dejaba a las mujeres casadas que querían trabajar una extraña pero única alternativa: desear enviudar. Pero las profesoras que se quedaban solteras también eran vistas de forma negativa: como solteronas sexualmente frustradas de hábitos peculiares, y como mujeres con desarreglos hormonales que no podían cazar a un hombre, casarse y tener hijos. Esta situación sin salida se dio entre las profesoras hasta épocas muy recientes.

La estructura de poder de los distritos escolares, dividida en géneros, que se forjó a lo largo de las décadas de los dos últimos siglos hoy en día aún persiste. Los administradores hombres tienen cargos de poder y autoridad sobre un profesorado formado en su mayoría por mujeres. Esta estructura organizativa de las escuelas, similar a la estructura familiar, perpetúa la noción de que la profesora «Mamá» hace lo que es natural en ella: se cuida de los niños y se hace cargo de las tareas de la clase, mientras el administrador «Papá» toma las decisiones importantes que afectan a las gestiones de la dirección de la escuela. El trabajo de papá, por supuesto, debido a la mayor importancia que aparenta tener, le da un salario más alto. El tema que subyace en la estructura organizativa de las escuelas, similar a la estructura familiar, sería aceptable si a las mujeres se les concediera en nuestra sociedad el mismo estatus y el mismo poder que a los hombres. Esto también sería cierto si las cualidades que se consideran femeninas fueran consideradas tan importantes como las que se consideran masculinas. Sin embargo, como éste no es el caso, las actitudes sexistas continuadas hacen que las divisiones de trabajo y las desiguales relaciones de poder sean inaceptables. Hasta que el sexismo no desaparezca del nivel social, sin embargo, es posible que las profesoras, debido a que ejercen una profesión de mujeres, continúen enfrentándose a las mismas cuestiones y a los mismos problemas del pasado.

Bibliografía

- Acker, S. (comp.), *Teachers, gender and careers*, Londres, Falmer Press, 1989 (trad. cast.: *Género y educación*, Madrid, Narcea, 1995).
- «Creating careers: Women teachers at work», *Curriculum Inquiry*, vol. 22, n° 2, 1992, págs. 141-163.
- Adkison, J. A., «Women in school administration: A review of the research», *Review of Educational Research*, vol. 51, n° 3, 1981, págs. 311-343.
- Almack, J. C. y Lang, A. R., *Problems of the teaching profession*, Boston, Houghton Mifflin, 1925.
- Altenbaugh, R. J. (comp.), *The teacher's voice: A social history of teaching in twentieth-century America*, Londres, Falmer Press, 1992.
- Anderson, E. W., «Hamstringing our teachers», *Atlantic Monthly*, n° CXLV, marzo 1930, pág. 390.
- Anderson, M. L., *Thinking about women: Sociological and feminist perspectives*, Nueva York, Macmillan, 1983.
- Anthony, P., «Teachers in the economic system», en K. Alexander y D. Monk (comps.), *Attracting and compensating America's teachers*, Cambridge, MA, Ballinger, 1987, págs. 1-20.
- Apple, M. W., «Teaching and "women's work": A comparative historical and ideological analysis», *Teachers College Record*, vol. 86, n° 3, 1985, págs. 455-473.
- Baird, J., *Oral history*, Laredo, TX, Laredo Junior College Historical Collection, 1976.
- Beale, H. K., *Are American teachers free?*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1936.
- *A history of freedom of teaching in American schools*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1941.
- Benn, C., «Preface», en H. DeLyon y F. W. Migniuolo (comps.), *Women teachers: Issues and experiences*, Buckingham, Gran Bretaña, Open University Press, 1989, págs. xviii-xxvi.
- Berliner, D. C. y Biddle, B. J., *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*, Nueva York, Addison-Wesley, 1995.
- Biklen, S. K., «"I have always worked": Elementary schoolteaching as a career», *Phi Delta Kappan*, n° 67, marzo 1986, págs. 504-508.
- Blase, J. J. y Pajak, E. F., «The impact of teachers' work life on personal life: A qualitative analysis», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XXXII, n° 4, 1986, págs. 307-322.
- Brazill, E. P., *Oral history*, Tempe, AZ, Arizona State University Historical Collection, 1981.
- Brehmer, I., «Women as educators in German-speaking Europe: The middle ages to today», en P. A. Schmuck (comp.), *Women educators: Employees of schools in western countries*, Nueva York, SUNY Press, 1987, págs. 105-120.
- Brenton, M., *What's happened to teacher?*, Nueva York, Coward-McCann, 1970.
- Carter, S. B., «Incentives and rewards to teaching», en D. Warren (comp.), *American teachers: Histories of a profession at work*, Nueva York, Macmillan, 1989, págs. 49-62.
- Casey, K. y Apple, M. W., «Gender and the conditions of teachers' work: The development of understanding in America», en S. Acker (comp.), *Teachers*,

- gender and careers*, Nueva York, Falmer Press, 1989, págs. 171-186 (trad. cast.: *Género y educación*, Madrid, Narcea, 1995).
- Claesson, M. A. y Brice, R. A., «Teacher/mothers: Effects of a dual role», *American Educational Research Journal*, vol. 26, n° 1, 1989, págs. 1-23.
- Clifford, G. J., «Home and school in nineteenth century America: Some personal history reports from the U.S.», *History of Education Quarterly*, vol. 18, n° 3, 1978, págs. 3-34.
- «Man/woman/teacher: Gender, family, and career in American educational history», en D. Warren (comp.), *American teachers: Histories of a profession at work*, Nueva York, Macmillan, 1989, págs. 293-343.
- Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S. y Dowsett, G. W., *Making the difference: Schools, families and social division*, Sydney, Australia, George Allen y Unwin, 1982.
- Cortina, R., «Women as leaders in Mexican education», *Comparative Education Review*, agosto 1989, págs. 357-377.
- Cuban, L., *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*, Nueva York, Longman, 1984.
- Daniels, A. K., *Comments at the conference on women and work: Integrating qualitative methods*, Racine, WI, Wingspread Conference Center, octubre 1985.
- Darling-Hammond, L. y Wise, A. E., «Teacher professionalism», en M. C. Akin (comp.), *Encyclopedia of educational research*, 6.ª ed., Nueva York, Macmillan, 1992, págs. 1.359-1.366.
- DeLyon, H. y Migniuolo, F. W. (comps.), *Women teachers: Issues and experiences*, Buckingham, Gran Bretaña, Open University Press, 1989.
- Donovan, F. R., *The schoolma'am*, Nueva York, Frederick A. Stokes Co., 1938.
- Dreeben, R., *The nature of teaching. Schools and the work of teachers*, Glenview, IL, Scott, Foresman, 1970.
- East, P., Pitt, R., Bryan, V., Rose, J. y Rupchand, L., «Access to teaching for black women», en H. DeLyon y F. W. Migniuolo (comps.), *Women teachers: Issues and experiences*, Buckingham, Gran Bretaña, Open University Press, 1989, págs. 37-45.
- Elsbree, W. S., *Teacher turnover in the cities and villages of New York state*, Nueva York, Teachers' College, 1928.
- *The American teacher: Evolution of a profession in a democracy*, Westport, CT, Greenwood Press, 1939.
- Etzioni, A., *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*, Nueva York, The Free Press, 1969.
- Feiman-Nemser, S. y Floden, R. E., «The cultures of teaching», en M. C. Witrock (comp.), *Handbook of research on teaching*, 3.ª ed., Nueva York, Macmillan, 1986, págs. 505-526.
- Fenwick, P., «New Zealand women teachers: Career and promotion prospects», en P. S. Schmuck (comp.), *Women educators: Employees of schools in western countries*, Nueva York, SUNY Press, 1987, págs. 57-73.
- Filbin, R. L. y Vogel, S., *So you're going to be a teacher*, Great Neck, NY, Barron's Educational Series, 1962.
- Fine, B., *Opportunities in teaching*, Nueva York, Vocational Guidance Manuals, 1952.
- Finkelstein, B., *Governing the young: Teacher behavior in popular primary schools in nineteenth-century United States*, Nueva York, Falmer, 1989.

- Geer, B., «Occupational commitment and the teaching profession», en H. S. Becker, B. Geer, D. Riesman y R. S. Weiss (comps.), *Institutions and the person*, Chicago, Aldine, 1968, págs. 221-234.
- Gelinas, P. J., *So you want to be a teacher*, Nueva York, Harper and Row, 1968.
- Good, H. G., «A history of American education», en M. Brenton, *What's happened to teacher?*, pág. 70, Nueva York, Coward-McCann, 1970.
- Goodson, I. F. (comp.), *Studying teachers' lives*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.
- Goodson, I. F. y Walker, R. (comps.), *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research*, Londres, Falmer Press, 1991.
- Grant, R., «Women teachers' career pathways: Towards an alternative model of "career"», en S. Acker (comp.), *Teachers, gender and careers*, Londres, Falmer Press, 1989, págs. 33-50 (trad. cast.: *Género y educación*, Madrid, Narcea, 1995).
- Griffin, G., «Teacher education», en M. C. Alkin (comp.), *Encyclopedia of educational research*, 6.^a ed., Nueva York, Macmillan, 1992, págs. 1.333-1.345.
- Hansot, E., «Waller on what teaching does to the teacher», en D. J. Willower y W. L. Boyd (comps.), *Willard Waller on education and schools: A critical appraisal*, Berkeley, CA, McCutchan, 1989, págs. 125-133.
- Havighurst, R. J. y Levine, D. U., *Society and education*, Boston, Allyn and Bacon, 1979.
- Herbst, J., *And sadly teach: Teacher education and professionalization in American culture*, Madison, WI, The University of Wisconsin Press, 1989.
- Hoffman, N., *Woman's 'true' profession: Voices from the history of teaching*, Old Westbury, NY, The Feminist Press, 1981.
- Huffman, N., «Images of teachers», en M. Brenton, *What's happened to teacher?*, Nueva York, Coward-McCann, 1970, pág. 223.
- Jones, J., *Oral history*, Las Cruces, NM, New Mexico State University, 1985.
- Joseph, P. B. y Burnaford, G. E. (comps.), *Images of schoolteachers in twentieth-century America: Paragons, polarities, complexities*, Nueva York, St. Martin's Press, 1994.
- Kaufman, P. W., *Women teachers on the frontier*, Nueva Haven, CT, Yale University Press, 1984.
- Kerr, D., «Teaching competence and teacher education in the United States», en L. S. Shulman y G. Sykes (comps.), *Handbook of teaching and policy*, Nueva York, Longman, 1983.
- Lawton, S., «Teachers' salaries: An international perspective», en K. Alexander y D. Monk (comps.), *Attracting and compensating America's teachers*, Cambridge, MA, Ballinger, 1987, págs. 69-89.
- Lortie, D. C., *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, IL, The University of Chicago Press, 1975.
- Moeller, K., «Danish female teachers and equal pay, 1898-1922», en P. A. Schmuck (comp.), *Women educators: Employees of schools in western countries*, Nueva York, SUNY Pres, 1987, págs. 173-201.
- Musgrave, P. W., *Society and education in England since 1800*, Londres, Methuen and Co., 1968.
- Myres, S. L., *Westering women and the frontier experience, 1800-1915*, Albuquerque, NM, University of New Mexico Press, 1982.

- National Center for Education Statistics, *America's teachers: Profile of a profession*, Washington, DC, U. S. Government Printing Office, mayo 1993a.
- *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1990-91*, Washington, DC, U. S. Government Printing Office, julio 1993b.
- Nelson, M. K., «Using oral case histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900-1950», en I. F. Goodson (comp.), *Studying teachers' lives*, Nueva York, Teachers College, 1982, págs. 167-186.
- Netherton, F. J., *Education in Arizona*, informe presentado ante el Territorial Teachers Association, Tucson, AZ, 5 enero 1894.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, *Education in OECD Countries 1987-88: A compendium of statistical information*, ed. especial, París, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1990a.
- *The teacher today: Tasks, conditions, policies*, París, Organisation for Economic Co-operation and Development, 1990b.
- Pajak, E. y Blase, J. J., «The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis», *American Education Research Journal*, vol. 26, n° 2, 1989, págs. 283-310.
- Parelius, R. J. y Parelius, A. P., *The sociology of education*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1987.
- Peck, B. T., «Perspectives on teachers' pay», *Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 9, 1992, págs. 734-735.
- Perkins, L. M., «The history of blacks in teaching: Growth and decline within the profession», en D. Warren (comp.), *American teachers: Histories of a profession at work*, págs. 344-369, Nueva York, Macmillan, 1989.
- Peters, D. W., *The status of the married woman teacher*, Nueva York, Teachers' College, 1934.
- Prentice, A y Theobald, M. R. (comps.), *Women who taught: Perspectives on the history of women and teaching*, Toronto, Ontario, University of Toronto Press, 1991.
- Richardson, J. G. y Hatcher, B. W., «The feminization of public school teaching, 1870-1920», *Work and Occupations*, vol. 10, n° 1, 1983, págs. 81-99.
- Rothschild, M. L. y Hronek, P. C., *Doing what the day brought: An oral history of Arizona women*, Tucson, AZ, University of Arizona Press, 1992.
- Rury, J. L., «Who became teachers? The social characteristics of teachers in American history», en D. Warren (comp.), *American teachers: Histories of a profession at work*, Nueva York, Macmillan, 1989, págs. 9-48.
- *Education and women's work: Female schooling and the division of labor in urban American, 1870-1930*, Albany, NY, SUNY Press, 1991.
- Salmon, R. G., «Teacher salaries: Progress over the decade», en K. Alexander y D. Monk (comps.), *Attracting and compensating America's teachers*, Cambridge, MA, Ballinger, 1987, págs. 249-261.
- Schmuck, P. A. (comp.), *Women educators: Employees of schools in western countries*, Nueva York, SUNY Press, 1987a.
- «Women school employees in the United States», en P. A. Schmuck (comp.), *Women educators: Employees of schools in western countries*, Nueva York, SUNY Press, 1987b, págs. 75-97.
- Shakeshaft, C., *Women in educational administration*, Newbury, CA, Sage, 1987.
- Spencer, D. A., *Contemporary women teachers: Balancing school and home*, Nueva York, Longman, 1986.

- «Public schoolteaching: A suitable job for a woman?», en A. Statham, E. M. Miller y H. O. Mauksch (comps.), *The worth of women's work: A qualitative synthesis*, Nueva York, SUNY Press, 1988, págs. 167-186.
- *Border classrooms: A comparison of U.S. and Mexican teachers*, ponencia presentada a los encuentros de la Midwest Sociological Society, Kansas City, MO, 1992.
- *Teachers-maestras: U.S. and Mexican teachers in historical context*, ponencia presentada a los encuentros de la Midwest Sociological Society, Chicago, IL, 1993.
- «The sociology of teaching», en T. Husén y T. N. Postlethwaite (comps.), *The international encyclopedia of education*, 2.^a ed., Oxford, Pergamon Press, 1994.
- Stinnett, T. M., *The profession of teaching*, Washington, DC, The Center for Applied Research in Education, 1962.
- Strober, M. y Lanford, A. G., «The feminization of public school teaching: Cross-sectional analysis, 1850-1880», *Signs*, vol. 11, n° 2, 1986, págs. 212-235.
- Tilly, L. A. y Scott, J. W., *Women, work, and family*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1978.
- Tozer, S. E., Violas, P. C. y Senese, G. B., *School and society: Educational practice as social expression*, Nueva York, McGraw-Hill, 1993.
- Van Essen, M., «Female teachers in the Netherlands, 1827-58», en P. A. Schmuck (comp.), *Women educators: Employees of schools in western countries*, Nueva York, SUNY Press, 1987, págs. 139-149.
- Waller, W., *The sociology of teaching*, Nueva York, John Wiley, 1932.
- Warren, D., «Learning from experience: History and teacher education», *Educational Researcher*, n° 14, 1985, págs. 5-12.
- (comp.), *American teachers: Histories of a profession at work*, Nueva York, Macmillan, 1989.
- Webb, R. B., *Schooling and society*, Nueva York, Macmillan, 1981.
- Widdowson, F., *Going up into the next class: Women and elementary teacher training, 1840-1914*, Londres, Hutchinson, 1983.

4 EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR: IMPLICACIONES DE LAS NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA COGNICIÓN

Ralph T. Putnam, Hilda Borko¹

Universidad estatal de Michigan, Universidad de Colorado

Los esfuerzos por la actual reforma educativa en Estados Unidos están planteando ambiciosas metas para las escuelas, los profesores y los estudiantes (por ejemplo, National Council of Teachers of Mathematics, 1989; National Education Goals Panel, 1991; National Research Council, 1993). Las escuelas y los profesores deben enseñar a los alumnos a desarrollar ricas interpretaciones con un contenido importante, a pensar críticamente, a construir y resolver problemas, a sintetizar la información, a inventar, a crear, a expresarse de forma competente, y a abandonar la escuela preparados para ser ciudadanos responsables y personas que seguirán aprendiendo a lo largo de la vida. Los reformadores tienen unas visiones de la enseñanza y el aprendizaje donde profesores y alumnos elaboran un rico discurso sobre importantes ideas y participan en actividades de resolución de problemas basadas en contextos significativos (por ejemplo, American Association for the Advancement of Science, 1989; National Council of Teachers of Mathematics, 1989, 1991). Estas visiones de la enseñanza y el aprendizaje tienen como punto de partida sobre todo gran parte de la práctica educativa que actualmente caracteriza a las aulas norteamericanas: una práctica fundamentada en unas perspectivas que consideran que la enseñanza consiste en presentar y explicar un contenido y que el aprendizaje consiste en repetir y retener la información y las habilidades expuestas.

Linda Anderson (1989a) proporciona un conjunto de cinco dimensiones que resultan útiles para contrastar las ideas que subyacen a los tipos de enseñanza y aprendizaje expuestos por los reformadores con un «enfoque de la educación más “tradicional”, de habilidades básicas, de instrucción directa» (pág. 313). Anderson afirma que, a pesar de que

1. Por sus reflexivos comentarios acerca de este capítulo, damos las gracias a Tom Good, Ivor Goodson, Linda Anderson, Bill McDiarmid, Irene Rahm y Nancy Songer. Nos responsabilizamos, por supuesto, de todas las ideas aquí expresadas.

existe una gran variedad entre las aulas y los profesores, en general las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje que se están proponiendo difieren de la enseñanza habitual en diversos aspectos. En las aulas orientadas hacia la reforma:

1. Los objetivos académicos se centran en el «desarrollo de la "pericia" que se manifiesta con el uso estratégico y flexible (esto es, descontextualizado) del conocimiento» frente al «recuerdo de hechos y la específica aplicación de habilidades para cada contexto».
2. El papel más importante del profesor es el de «actuar de mediador del aprendizaje a medida que va siendo construido por los estudiantes» en lugar de «transmitir información a los estudiantes».
3. Los estudiantes juegan el papel de «constructores activos de redes cognitivas significativas que se utilizan en la resolución de problemas» en lugar de jugar el papel de «receptores de información que ha de aplicarse directamente a actividades prácticas».
4. Las tareas académicas «requieren de los estudiantes que definan y representen problemas y transformen el conocimiento existente en una de las muchas soluciones posibles» en lugar de servir como «lugares de aplicación de procedimientos algorítmicos a problemas que tienen sólo una solución correcta».
5. «Los contextos sociales pueden presentar unas condiciones donde el fracaso se acepta como parte del aprendizaje, la autorregulación o cognición se valora más que cualquier otra regulación, y los otros estudiantes se ven como fuentes de aprendizaje» en lugar de «condiciones donde el fracaso tiene consecuencias sociales, la fuente de regulación cognitiva es exterior al estudiante, y los demás alumnos son vistos como obstáculos para el aprendizaje» (pág. 312).

Para los profesores trasladarse con éxito hacia estas nuevas visiones de las aulas en muchos casos requerirá importantes cambios en su conocimiento, sus creencias y su práctica. Los cambios requeridos no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado. Pues las nuevas y más ricas perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje son simplemente esto: perspectivas. Los documentos de la reforma no se detienen lo suficiente en ofrecer imágenes y prescripciones concretas sobre cómo debería ser esta nueva enseñanza reformada (Ball, 1994). Es más, no existe una única visión de la reforma; algunos autores han afirmado que necesitamos diferentes ejemplificaciones en diferentes comunidades. En otras palabras, los caminos más apropiados para conseguir los objetivos de la reforma educativa pueden ser diferentes para los estudiantes que provienen de distintos ambientes y que se encuentran en diferentes contextos (Delpit, 1988). Para realizar los cambios requeridos, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente so-

bre su propia práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan, y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas. Deben ser más *atrevidos* para emprender los tipos de enseñanza que se están reivindicando (Cohen, 1989).

La necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza invita a preguntarse si los modelos existentes de la formación del profesorado son adecuados. ¿Cómo puede ayudarse a los estudiantes de formación del profesorado y a los profesores que ya ejercen la enseñanza a desarrollar el conocimiento, las habilidades y la predisposición que se precisan para enseñar en estas nuevas y ricas formas de enseñanza?

Estudios recientes sobre el aprendizaje del profesor y la formación del profesorado conducen hacia nuevas imágenes de experiencias exitosas de formación del profesorado. Gran parte del espíritu de estas imágenes está capturado en unas cuantas afirmaciones sobre la naturaleza del aprendizaje del profesor y los eficaces programas de formación del profesorado:

- Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones;
- Debería reconocerse el poder de los profesores y deberían ser tratados como profesionales;
- La formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula;
- Los profesores de formación del profesorado deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten a sus alumnos.

Estas afirmaciones se fundamentan en importantes y válidas ideas y han recibido un reconocimiento casi unánime dentro de la comunidad de profesores de formación del profesorado. Es más, la mayoría de ellas ha jugado un papel en las discusiones sobre la formación del profesorado y en las reformas por las que se ha abogado en distintas épocas de las últimas décadas (por ejemplo, Feiman-Nemser, 1983). Sin embargo, estas afirmaciones han sido demasiado utilizadas y han llegado a simplificarse tanto que casi se han convertido en mantras. Un examen detallado de estos tópicos revela complejidades escondidas y potenciales problemas. Por ejemplo:

- *Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones.* Casi todas las perspectivas psicológicas actuales sobre el aprendizaje consideran que éste es un proceso activo donde las personas que aprenden construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen. Esta prescripción impli-

ca que, como sus estudiantes, los profesores sólo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darles sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus creencias ya existentes. Pero si los profesores sólo pueden interpretar las nuevas recomendaciones sobre la instrucción o ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de las concepciones que ya poseen ¿cómo podrán llegar a aprender las nuevas prácticas e ideas sin deformarlas para adaptarlas a sus visiones ya existentes?

- *Debería reconocerse el poder de los profesores y deberían ser tratados como profesionales.* Con frecuencia esta máxima se interpreta como la recomendación de que los profesores deberían determinar el enfoque y la naturaleza de las actividades de desarrollo profesional. Esta elección puede ser especialmente importante porque a los profesores se les ha pedido muy a menudo que apliquen las prescripciones educativas de otros, en lugar de investirles del poder de ser profesionales reflexivos responsables de su propia práctica y de ser críticos con ella. Las ideas de los profesores, sin embargo —ideas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, y sobre cómo debería cambiar su práctica—, están limitadas por sus propias experiencias y, de esta forma, puede que no vayan más allá de la práctica en curso. Reconocer el poder de los profesores para dirigirse a sí mismos puede que no sea, en sí mismo, suficiente para ayudarles a llevar a cabo cambios significativos en sus ideas sobre la educación y en la práctica. Esta cuestión lleva a preguntarse sobre cuáles son las funciones adecuadas de los profesores de formación del profesorado, éstos deben conseguir un equilibrio entre proporcionar una guía a los maestros y al mismo tiempo respetar sus conocimientos profesionales.
- *La formación del profesorado debe centrarse en la práctica del aula.* Hace tiempo que se ha reivindicado que las experiencias del trabajo de campo proporcionan el contexto adecuado para parte del aprendizaje más importante que se adquiere en la formación universitaria del profesorado. Este punto de vista ha llevado a defender las experiencias prácticas tempranas y sustanciales para que se incorporen o acompañen a *todas* las experiencias de aprendizaje (por ejemplo, cursos de metodología, cursos de fundamentos básicos). En muchos casos, sin embargo, los contextos disponibles para el trabajo de campo de los estudiantes de formación del profesorado no ejemplifican el tipo de enseñanza que los programas de formación del profesorado intentan promover. Muchos programas de formación del profesorado intentan ayudar a los futuros profesores a ir más allá de los enfoques de instrucción tradicionales, que confían en gran medida en la presentación del profesor y la repetición del estudiante, para que aprendan a enseñar de forma que se invite al

estudiante a razonar, a resolver problemas y a comprender las ideas importantes. Si las aulas en las que los estudiantes de formación del profesorado realizan su trabajo de campo no recogen estos nuevos enfoques, poca será su ayuda para aprender nuevas prácticas educativas. Esto plantea serias preguntas sobre los tipos de contexto que deberían o podrían asignarse a los estudiantes de formación del profesorado.

- *Los profesores de formación del profesorado deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten a sus alumnos.* Esta «regla de oro» de la formación del profesorado se pone de manifiesto al reclamar que los profesores de formación del profesorado deberían ser un modelo de los tipos de prácticas de enseñanza que quieren que los maestros utilicen con sus alumnos. Es más, los profesores de formación del profesorado deberían introducir a los maestros en las actividades y las formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes. Si se interpreta de forma demasiado simple, sin embargo, este enfoque pasa por alto diferencias importantes entre el contexto y los objetivos del aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje de los maestros. Por ejemplo, muchos esfuerzos actuales de reforma defienden que los alumnos de las escuelas deberían centrarse en problemas significativos de las materias de las asignaturas (por ejemplo, ciencias, matemáticas o literatura). También es importante para los maestros enfrentarse a los contenidos por nuevos caminos. El estudiante de formación del profesorado, sin embargo, en último término debe continuar lidiando con los problemas de la pedagogía (es decir, la enseñanza de las ciencias, las matemáticas o la literatura). Los maestros deben tratar, por una parte, aspectos del aprendizaje y la comprensión del estudiante, técnicas de enseñanza, etc. y, por otra, también deben enfrentarse al contenido de la materia de la asignatura en sí misma. Defender que los profesores deberían participar en los mismos tipos de experiencias de aprendizaje que sus estudiantes puede provocar que se pasen por alto estas importantes diferencias en la forma en que precisan aprender los profesores y los estudiantes.

A pesar de estas y otras complejidades inherentes a los mantras, éstos encierran semillas de importantes ideas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. En efecto, al utilizar términos como *mantras* o *tópicos*, queremos reconocer tanto la importancia de las ideas que subyacen a estas afirmaciones como la precaución que hay que tener para no simplificarlas en demasía y hacer de ellas un uso indiscriminado.

Muchas de las ideas que recogen estos mantras han formado parte desde hace tiempo de las discusiones sobre la educación y la formación del profesorado, por ejemplo sobre la importancia de fundamentar el aprendizaje de la enseñanza en las experiencias del trabajo de campo.

Algunas de estas ideas recientemente han vuelto a salir a la superficie a medida que la educación se ha visto a través de la perspectiva de las actuales teorías de la cognición y el aprendizaje (Greeno, Collins y Resnick, 1996). En este capítulo utilizamos características de estas teorías para estructurar las posteriores consideraciones acerca de las justificaciones de estos mantras y sus problemas.

La primera característica o tema es la *naturaleza construida del conocimiento y las creencias*. Casi todas las teorías cognitivas del aprendizaje actuales aceptan de alguna forma una asunción *constructivista*: que el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende, y que el aprendizaje es la modificación de esas concepciones (Resnick, 1991). Debido a la importancia que estas asunciones constructivistas dan al conocimiento y a las creencias ya existentes de una persona, será al discutir este tema cuando consideremos el papel central que juegan el conocimiento y las creencias de los profesores al aprender a enseñar, inspirándonos en una revisión previa de la literatura de investigación sobre el aprendizaje del profesor (Borko y Putnam, 1995, 1996). Las tres características siguientes, enmarcadas dentro de la teoría cognitiva, son novedades más recientes dentro de la escena de investigación de Norteamérica, aunque encuentran sus raíces en el pensamiento de los educadores y psicólogos de principios de siglo (por ejemplo, Dewey, 1896; Vygotsky, 1978). La primera de estas características (el segundo tema) es la *naturaleza social de la cognición*. Insatisfechos con las explicaciones demasiado individualistas del aprendizaje y el saber, los estudiosos cada vez abogan más por la importancia de los factores sociales y culturales que determinan aquello que sabemos y aprendemos, y cómo lo hacemos. La tercera característica es la *naturaleza contextualizada de la cognición*. Cada vez más, el conocimiento y el aprendizaje son vistos en su ubicación en unos contextos físicos y sociales concretos, desafiando así la idea de que el conocimiento existe en la mente del individuo, independiente del contexto de adquisición y uso. Por último, la cuarta característica es la *naturaleza distribuida de la cognición*, la idea de que la cognición, en lugar de ser una propiedad únicamente de los individuos, está distribuida a través de las personas y los diversos artefactos como las herramientas físicas y los sistemas de notación (Salomon, 1993).

Cada una de estas cuatro características de la cognición tiene importantes consecuencias a la hora de pensar tanto en el papel del profesor en las escuelas como en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de formación del profesorado y de los profesores que ya ejercen la enseñanza. En las secciones que siguen consideramos ambos tipos de implicaciones, concluyendo el capítulo con una nueva visita a los mantras, esta vez a la luz de nuestra discusión sobre las cuatro características.

La naturaleza construida del conocimiento y las creencias

Casi todas las teorías actuales sobre el aprendizaje consideran a las personas que aprenden como constructores activos del conocimiento que dan sentido al mundo y aprenden al interpretar los acontecimientos a través de su conocimiento y sus creencias existentes. Como afirma Resnick (1991),

La asunción empirista que durante décadas dominó muchas ramas de la psicología, la asunción de que lo que sabemos es un reflejo directo de lo que podemos percibir del mundo físico, en gran medida ha desaparecido. En su lugar ha aparecido la idea de que la mayor parte del conocimiento es una interpretación de la experiencia, una interpretación basada en esquemas, con frecuencia idiosincrática, por lo menos en el detalle, que promueve y al mismo tiempo limita los procesos de construcción del significado de los individuos (pág. 1).

Al pensar en los estudiantes en el aula, esta asunción constructivista general sugiere la necesidad de poner más atención sobre el conocimiento y las creencias existentes de los estudiantes a medida que aprenden. Debido al hecho de que el significado que las personas dan a los acontecimientos siempre tiene algo de idiosincrático, no podemos asumir que los estudiantes de una clase aprenden siempre la misma cosa o que aprenden mediante la absorción o la grabación algo literal de lo que se enseña. Es más, hay datos suficientes que muestran que los estudiantes a menudo desarrollan o se aferran a unas interpretaciones bastante diferentes a lo que pretendían los profesores y las personas encargadas de desarrollar el currículum. Esto ha llevado a realizar numerosas investigaciones sobre las diversas ideas erróneas que tienen los estudiantes, especialmente en ciencias y matemáticas (para un resumen véase Confrey, 1990), y también ha llevado a la elaboración de propuestas para ayudar a los estudiantes a enfrentarse a sus concepciones erróneas y sustituirlas (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1983; Smith, diSessa y Roschelle, 1993).

Como han afirmado Smith y otros (1993), sin embargo, la idea de reemplazar simplemente las concepciones erróneas no es coherente con las asunciones constructivistas de que todo aprendizaje toma como punto de partida las concepciones que la persona que aprende tiene en ese momento. Toda experiencia está filtrada a través de las estructuras cognitivas existentes del individuo; en consecuencia, las interpretaciones que en un momento dado tiene un individuo deben proporcionar el punto de partida para desarrollar interpretaciones más ricas y complejas. Un objetivo importante del currículum y la enseñanza es, en consecuencia, ayudar a los estudiantes a agregar las interpretaciones nacientes.

El papel del conocimiento y las creencias de los profesores

Los profesores, como los estudiantes, interpretan las experiencias a través de los filtros de su conocimiento y sus creencias existentes. El conocimiento y las creencias de un profesor —sobre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido de la asignatura— son, en consecuencia, elementos que determinan en gran medida la forma de enseñar de ese profesor. Por ejemplo, las concepciones que los profesores tienen de las habilidades de los estudiantes y las expectativas puestas sobre alumnos que provienen de diferentes contextos llevan a un trato diferencial de los estudiantes de la clase (Good y Brophy, 1996; Ladson-Billings, 1995). Al mismo tiempo, ese conocimiento y esas creencias determinan el contenido y la forma del aprendizaje que el profesor saca de sus experiencias en el aula o de diversas experiencias de desarrollo profesional. Como los estudiantes, los profesores pueden dar sentido a nuevas prácticas o ideas de instrucción simplemente a través de la perspectiva de lo que ya saben y creen. Este punto es especialmente importante a la hora de pensar sobre los tipos de enseñanza que la mayoría de los movimientos actuales de reforma elaborados por los estudiosos están promoviendo: enfoques que ponen de relieve la importancia del pensamiento de los alumnos y el desarrollo de importantes razonamientos e interpretaciones dentro de los dominios de la materia de las asignaturas (por ejemplo, National Council of Teachers of Mathematics, 1989; National Education Goals Panel, 1991; Resnick, 1987a). En muchos casos, los reformadores están haciendo un llamamiento a los profesores para que amplíen, y en ocasiones sustituyan, los modelos de enseñanza de «instrucción directa» que invaden las aulas de las escuelas públicas actuales proporcionando a los estudiantes oportunidades para explorar las ideas en contextos ricos, en lugar de confiar sobre todo en la presentación del profesor y en la repetición del alumno. Una enseñanza con estos objetivos implica pensar en el contenido de la asignatura de una nueva forma e implica prestar atención y ser receptivo al pensamiento de los estudiantes, por esta razón no puede darse con antelación una receta de la enseñanza con una serie de técnicas que hay que aplicar de una determinada manera. Por el contrario, estos enfoques exigen que los profesores piensen de forma distinta acerca de los estudiantes, la materia de las asignaturas y el proceso de aprendizaje y exigen que sean más «atrevidos» con su forma de enseñar (Cohen, 1989).

Así, para que los profesores tengan éxito en la adopción de los tipos de instrucción ambiciosa que los reformadores han visionado, su conocimiento y sus creencias han de convertirse en los *objetivos* de este cambio. Al mismo tiempo, sin embargo, el conocimiento y las creencias son importantes *influencias* o *determinantes* de este cambio, sirviendo de filtros críticos del contenido y la forma de lo que aprenden los profesores (Cohen y Ball, 1990; Prawat, 1992; Putnam, Heaton, Pra-

wat y Remillard, 1992). La idea de que el conocimiento y las creencias de los profesores tienen un doble papel ya la hemos utilizado en otra parte para revisar la literatura de investigación sobre el papel del conocimiento y las creencias del profesor en el aprendizaje de la enseñanza (Borko y Putnam, 1995, 1996). Utilizando el marco elaborado por Shulman y sus colegas sobre las categorías de conocimiento importantes para la enseñanza (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Shulman, 1986b, 1987), nos interesamos por los tipos de cambios que se están exigiendo de los diversos dominios de conocimiento y creencias de los profesores (conocimiento de los profesores como objetivos del cambio), y nos interesamos al mismo tiempo por lo que sabemos sobre el aprendizaje de los profesores en estos diversos dominios (el conocimiento de los profesores como determinante del cambio). En esta sección resumimos algunos de los puntos clave elaborados en los artículos anteriores (Borko y Putnam, 1995, 1996). Organizamos nuestro sumario en tres grandes categorías de conocimiento del profesor: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de la materia de la asignatura y el conocimiento de contenido pedagógico.

Creencias y conocimientos pedagógicos generales

El conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento y las creencias que un profesor tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y las personas que aprenden, así como se refiere específicamente a los dominios de la materia concreta de una asignatura. En este capítulo nos centramos en las concepciones del aprendizaje y la instrucción. Linda Anderson (1989a) ha defendido que la mayor parte de los esfuerzos de reforma actuales tienen su fundamento en una concepción *basada en la mediación cognitiva*, donde las personas que aprenden resuelven problemas activamente y construyen su propio conocimiento, y el profesor tiene la responsabilidad de estimular las actividades cognitivas de los estudiantes necesarias para el aprendizaje. Esta concepción es bastante diferente de la visión *acumulativo-receptiva*, a menudo implícita en los modelos de enseñanza de instrucción directa, donde el aprendizaje consiste en recibir y practicar una información y unas habilidades presentadas por el profesor.

Si los profesores han de incorporar en la enseñanza la concepción del aprendizaje basada en la mediación cognitiva, necesitan conocer estrategias de instrucción que puedan ayudar a centrarse en el pensamiento de los estudiantes y a facilitar sus actividades cognitivas. Anderson (1989b) y Brophy (1989) identificaron una serie de elementos de conocimiento pedagógico general que varios enfoques de la instrucción comparten y que se centran en una «enseñanza dirigida a la comprensión y el aprendizaje autorregulado». Entre estos elementos encon-

tramos la concepción de la función del profesor como mediador de un aprendizaje significativo del estudiante, el conocimiento sobre cómo crear un ambiente en la clase que promueva el aprendizaje enfocado en la interpretación y la autorregulación, y el conocimiento de métodos de evaluación que revelen el pensamiento de los estudiantes.

Cuando los profesores intentan aprender nuevas prácticas de instrucción, las visiones de la enseñanza y el aprendizaje que ya tienen y el conocimiento que ya poseen sobre estrategias de instrucción pueden influir profundamente sobre los cambios que realmente llevan a cabo. Por ejemplo, en un estudio sobre cómo los profesores de California interpretaron los nuevos libros de texto de matemáticas y los cambios requeridos en la forma de enseñar las matemáticas, Putnam y otros (1992) observaron que los profesores que entendían la enseñanza como un proceso de presentación de información en ocasiones «anunciaban» importantes ideas y daban por hecho que los niños les daban sentido. Los profesores que consideraban que la enseñanza tenía que ser divertida y atractiva desarrollaron representaciones instructivas que retrataban el contenido matemático de forma discutible. Y los profesores que creían que los jóvenes estudiantes no estaban lo suficientemente desarrollados para comprender o que consideraban que, antes de que pudieran comprender, debían dominar la información básica basada en los hechos, en ocasiones destacaban los hechos y los procedimientos por encima de la reflexión y la comprensión. En cada uno de estos casos, los profesores estaban intentando crear experiencias de aprendizaje más significativas para sus estudiantes: utilizando más libros orientados a la resolución de problemas, haciendo actividades en el aula dirigidas a la discusión, o utilizando materiales de instrucción más poderosos (por ejemplo, materiales de manipulación). Pero el uso de estos recursos venía determinado por lo que ya conocían y creían sobre el aprendizaje y la enseñanza, obteniendo como resultado cambios que pudieron ser bastante superficiales.

Para los profesores experimentados que intentan cambiar, existe también la cuestión adicional de que gran parte de su conocimiento se ha convertido en rutinario y automático. Las rutinas y el trabajo automático son aspectos importantes de las complejas tareas de la enseñanza de los profesores expertos (Berliner, 1988; Leinhardt y Greeno, 1986). Los profesores ya expertos tienen un rico conocimiento de las situaciones del aula, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar la lección e interpretan automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula y actúan en consecuencia. Esta automatización o fluidez es esencial para sobrellevar la complejidad directiva y cognitiva inherente a la dirección de las actividades en un aula llena de estudiantes. Al mismo tiempo, sin embargo, el conocimiento rutinario puede obstaculizar los esfuerzos de los profesores por reflexionar sobre sus propias prácticas, por ver las cosas desde una

nueva perspectiva o por aprender nuevos enfoques de la instrucción (Borko y Putnam, 1996).

Hay también una cantidad importante de datos que muestran que las creencias que los estudiantes de formación del profesorado tienen de la enseñanza y el aprendizaje afectan a su interpretación de las experiencias que tienen de su formación como profesores (Borko y Putnam, 1996). Lortie (1975) ha señalado que los futuros profesores tienen detrás una experiencia de más de 10.000 horas de clases como estudiantes antes de acceder a los programas formales de formación del profesorado. A través de este «aprendizaje por observación», los futuros profesores desarrollan unos conocimientos y unas creencias que jugarán una función importante en la configuración de lo que aprenden a través de varias experiencias vividas durante su formación como profesores. En una revisión anterior sobre la literatura de investigación acerca del aprendizaje de la enseñanza (Borko y Putnam, 1996), diversos estudios sugerían que el hecho de que futuros profesores considerasen que ya sabían lo suficiente para ser buenos profesores podía provocarles una actitud optimista poco realista acerca de su futura práctica docente y también podía provocar que no fueran receptivos a las experiencias de su formación como profesores (Brookhart y Freeman, 1992; Weinstein, 1990). Es más, sus creencias concretas sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo los profesores pueden facilitar ese aprendizaje con frecuencia son incompatibles con las perspectivas del aprendizaje que subyacen a los enfoques instructivos por los que abogan los programas de formación del profesorado. Algunos estudiantes de formación del profesorado, por ejemplo, consideran que las *actividades* que afectan a un contenido importante, y que son «creativas» y propias de la «vida real», conducirán directamente al aprendizaje de ese contenido. De esta forma carecen o le restan importancia al papel de la reflexión de la persona que aprende, a su conocimiento previo y a las conexiones sustanciales con la materia de la asignatura, tampoco prestan atención al papel que juega el profesor participando como mediador del aprendizaje (Anderson y Holt-Reynolds, 1995). Algunos investigadores han observado que las concepciones del aprendizaje de los futuros profesores pueden llevar a perspectivas más constructivistas, pero las creencias que los futuros profesores reciben influyen sobre la interpretación y el grado de adopción de estas perspectivas (Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 1992). Con frecuencia, los futuros profesores pueden adoptar un nuevo lenguaje que «suena» a más «constructivista», pero los argumentos que subyacen a estas ideas no son sólidos y no están vinculados a las ideas sobre el contenido.

Creencias y conocimientos sobre la materia de las asignaturas

Aunque los primeros estudios encontraron poca o ninguna relación entre el conocimiento que los profesores tenían de la materia de las asignaturas y los logros de sus estudiantes (por ejemplo, Byrne, 1983), investigaciones más recientes han documentado algunos de los caminos más importantes que configuran la práctica docente en función del conocimiento que los profesores tienen de las asignaturas que imparten. Algunos estudios han sugerido que los profesores que poseen una comprensión más rica de la materia de sus asignaturas tienden a poner de relieve en sus asignaturas los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación, por el contrario, los profesores menos conocedores de la materia tienden a poner de relieve los hechos y los procedimientos (Ball, 1988a; Carlsen, 1991; Fennema y Franke, 1992; Wilson, 1988). Por ejemplo, Carlsen (1991) observó que cuando los profesores enseñaban temas que conocían bien acostumbraban a impartir la lección a toda la clase, hecho que daba a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas de ciencias públicamente, y permitía centrarse más en las ideas importantes y sus relaciones, a diferencia de cuando enseñaban temas que conocían peor. Numerosos profesores de formación del profesorado han afirmado que el conocimiento rico y flexible de la asignatura es especialmente importante para aquella enseñanza que pretende sumarse a los esfuerzos de pensamiento y resolución de problemas de los estudiantes, pues los profesores deben ver las conexiones entre lo que los estudiantes están pensando y las ideas importantes de la disciplina. Por otra parte, para ayudar a los estudiantes a llegar a entender las ideas importantes de una disciplina, los profesores deben entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que estas ideas tienen con otras ideas de la disciplina (C. Anderson, 1989; McDiarmid, Ball y Anderson, 1989). Este tipo de comprensión afecta a lo que Schwab (1964) ha llamado la estructura *substantiva* de la disciplina. También es importante que los profesores conozcan la estructura *sintáctica* de la disciplina: las formas de establecer nuevos conocimientos y de determinar la validez de las afirmaciones (por ejemplo, Ball, 1991). Estas conexiones son importantes para decidir qué aspectos del pensamiento de los estudiantes hay que desarrollar y cómo guiar productivamente su pensamiento (Schifter y Fosnot, 1993).

Si atendemos a la estructura sustantiva, tanto los profesores principiantes como los experimentados con frecuencia carecen del rico y flexible conocimiento de la materia de la asignatura necesario para ser receptivos al pensamiento de los estudiantes, de manera que consigan enriquecer el aprendizaje con la comprensión. Los estudios sobre el conocimiento que los futuros profesores tienen de la materia de las asignaturas revelan que «muchos estudiantes de formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, no comprenden sus

asignaturas en profundidad» (McDiarmid y otros, 1989, pág. 199). Por ejemplo, Ball (1990a, 1990b) observó que los estudiantes que empezaban la carrera de formación del profesorado tenían pocos conocimientos sobre temas de matemáticas de nivel de primaria como el sistema posicional, las divisiones, las fracciones y la relación entre área y perímetro. Sus conocimientos parecían obedecer más a la memorización que a la comprensión conceptual, y no mostraban casi ninguna evidencia de conocer las relaciones entre los temas de matemáticas. En el caso de la física (Clement, 1982) y la historia (Wilson, 1988) se han observado carencias similares en la comprensión conceptual. Por lo que se refiere a los profesores experimentados, numerosos autores han afirmado que una enseñanza que pone de relieve la comprensión, el razonamiento y la resolución de problemas por parte de los estudiantes requiere una comprensión de la materia de las asignaturas más rica y flexible de la que muchos profesores tienen (Brown y Borko, 1992; Cohen, 1989; Roth, Anderson y Smith, 1986). Las limitaciones en la comprensión de la materia de las asignaturas pueden agravarse cuando los profesores se apartan de las actividades basadas en los libros de texto y se centran en problemas y actividades más contextualizadas y significativas (Heaton, 1992; Putnam, 1992a).

Por lo que se refiere a las estructuras sintácticas, Ball (1988a, 1990a) observó que en el área de matemáticas, los estudiantes de formación del profesorado a menudo tienen concepciones ingenuas acerca de la disciplina, entendiéndola como una serie de símbolos y reglas abstractas, mecánicas y sin sentido que hay que memorizar. Se remiten a los expertos (por ejemplo, el profesor o los libros de texto) para determinar las verdades matemáticas y saben poco sobre razonamiento matemático. Grossman y otros (1989) observaron que había una gran variedad en el conocimiento que los profesores noveles tenían de las estructuras sintácticas de sus disciplinas. En historia, por ejemplo, un profesor novel, especializado en historia, entendía la historia como narrativa e interpretación, siendo esta última central para la indagación histórica. Por el contrario, un profesor especializado en ciencia política, entendía la historia como algo limitado a los hechos; reconocía la importancia de la interpretación pero consideraba que era el ámbito propio de la ciencia política, y no de la historia (Wilson y Wineburg, 1988). Estas diferencias de perspectiva determinaban la organización y la estructura del propio conocimiento de los profesores y de las clases de historia que impartían en los centros de secundaria.

Creencias y conocimientos de contenido pedagógico

Shulman (1986a, 1986b) acuñó el término *conocimiento de contenido pedagógico* para distinguir entre el conocimiento de una materia o

disciplina *per se* y el conocimiento de una materia específicamente vinculado a la enseñanza. Para Shulman (1986b), el conocimiento de contenido pedagógico abarca «las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás» y «una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten» (pág. 9). Aunque el conocimiento de contenido pedagógico abarca un conocimiento de diversos dominios y no puede distinguirse de forma clara del conocimiento de la materia de la asignatura y del conocimiento pedagógico general, se trata de un ámbito importante porque se centra en el conocimiento y las habilidades específicas que afectan a la enseñanza de una asignatura concreta. En nuestras revisiones anteriores de la literatura científica sobre el aprendizaje del profesor (Borko y Putnam, 1995, 1996), organizamos nuestra explicación sobre el conocimiento de contenido pedagógico de acuerdo con cuatro categorías descritas por Grossman (1990):

- a) concepción global de la docencia de una asignatura;
- b) conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción;
- c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y
- d) conocimiento del currículum y los materiales curriculares.

Revisaremos aquí brevemente las conclusiones más importantes en cada una de estas áreas.

La *concepción global de la docencia de una asignatura* que tiene un profesor es su conocimiento y sus creencias sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los estudiantes aprendan (Grossman, 1990). Debido al hecho de que esta concepción global sirve de «mapa conceptual» para opinar y decidir sobre los objetivos del aprendizaje, las estrategias de instrucción, las asignaciones, los materiales curriculares y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, esta concepción global puede influir profundamente en la configuración de la instrucción. Por ejemplo, Grossman (1990) observó que un profesor novel que consideraba que el análisis textual era esencial en el aprendizaje del inglés en secundaria impartió una lección sobre *Hamlet* haciendo leer la obra a sus estudiantes palabra por palabra con el objeto de aprender las habilidades del análisis textual. Otro profesor, que también estaba dando clases sobre *Hamlet*, concebía el texto como un trampolín para promover la discusión y ampliar los horizontes de las perspectivas de los estudiantes. Sus objetivos docentes eran, en primer lugar, que los estudiantes se interesasen por la obra y, en segundo lugar, ayudarles a ver las conexiones que tenía con sus propias vidas.

En lugar de leer *Hamlet*, sus estudiantes se leyeron resúmenes y vieron vídeos como introducción a las posteriores discusiones de clase.

La influencia de las concepciones globales de la materia de las asignaturas es especialmente importante en el actual clima de reforma educativa. Muchos esfuerzos de la reforma se centran en llamar la atención sobre un enfoque de la docencia de las asignaturas que difiere sustancialmente de la práctica docente tradicional. En matemáticas, por ejemplo, los reformadores exigen un menor énfasis sobre las reglas y procedimientos aislados, apostando por el refuerzo de la resolución de problemas, el razonamiento matemático y la comunicación matemática (National Council of Teachers of Mathematics, 1989). Las concepciones existentes que los profesores tienen de las matemáticas, sin embargo, ejercen una poderosa influencia sobre los cambios que llevan a cabo en la práctica. En los estudios monográficos de los profesores de California elaborados por Putnam y otros (1992), las concepciones globales de las matemáticas y las ideas sobre cómo deberían enseñarse que tenían los profesores influían en cómo interpretaban los diversos llamamientos para el cambio. Al utilizar nuevos libros de texto, por ejemplo, los profesores que concebían las matemáticas como el aprendizaje de hechos y procedimientos aritméticos se saltaban las cuestiones que tenían como objetivo las discusiones sobre ideas matemáticas de final abierto.

Un segundo componente del conocimiento de contenido pedagógico es el *conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción* para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas y demás que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los estudiantes. Los profesores eficaces tienen extensos repertorios de sólidas representaciones y formas de adaptación de estas representaciones para encajar con las necesidades de las personas concretas que están aprendiendo. Los profesores noveles, sin embargo, carecen a menudo de extensos repertorios de estrategias y representaciones de instrucción para una asignatura concreta (Borko, Livingston, McCaleb y Mauro, 1988; Eisenhart, Borko, Underhill, Brown, Jones y Agard, 1993; Shulman y Grossman, 1987). Incluso los profesores experimentados tienen un conocimiento limitado de estrategias y representaciones específicas de una asignatura necesarias para ayudar a la comprensión de lo que se enseña. Por ejemplo, en un estudio centrado en la enseñanza de ciencias, Smith y Neale (1991) observaron que los profesores de enseñanza primaria, antes de participar en un programa docente, utilizaban pocas estrategias de cambio conceptual. Putnam y sus colegas (1992) observaron que el conocimiento que algunos profesores de matemáticas de educación primaria tenían sobre las representaciones instructivas era limitado. En algunos casos, las representaciones instructivas que los profesores ideaban para complementar o sustituir las de los libros de texto estaban más vinculadas a las características in-

tencionales de las representaciones que a su relación con el contenido de la asignatura que se estaba enseñando, conduciendo posiblemente a ideas erróneas por parte de los estudiantes.

Un tercer componente del conocimiento de contenido pedagógico es el *conocimiento de las interpretaciones y las potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes* en el área de una asignatura. Este componente se diferencia de las creencias y conocimientos más generales sobre las personas que aprenden y el aprendizaje en que es específico de unos dominios de contenido particular. En ciencias y matemáticas, por ejemplo, los investigadores han documentado algunas concepciones previas, concepciones erróneas y concepciones alternativas con las que habitualmente parten las personas que aprenden, concepciones sobre temas como la fotosíntesis o los números negativos (para un resumen véase Confrey, 1990). Si se pretende centrar la enseñanza en el desarrollo de la comprensión de la materia de las asignaturas a partir de las ideas de los estudiantes, los profesores necesitan tener interpretaciones bien desarrolladas sobre cómo los estudiantes aprenden habitualmente una asignatura concreta y qué temas acostumbran a encontrar difíciles.

Un último componente del conocimiento de contenido pedagógico es el *conocimiento del currículum y los materiales curriculares*, que incluye la familiaridad con el abanico de libros de texto y otros materiales de docencia disponibles para enseñar los diversos temas. También incluye el conocimiento de la organización de los temas y las ideas en el currículum tanto en un curso académico concreto como en varios cursos. Las investigaciones sobre el uso del material curricular por parte de los estudiantes de formación del profesorado y los profesores experimentados son escasas, aunque hay datos que indican que el conocimiento de los estudiantes de formación del profesorado en esta área es limitado (Börko y Livingston, 1989; Grossman, 1990). A medida que los profesores vayan adoptando las visiones reformistas de la enseñanza, pueden tener lugar importantes cambios en la concepción de lo que es el currículum. Si la enseñanza es sensible al pensamiento de los estudiantes y a las interpretaciones que tienen, puede que los temas ya no se ordenen de la forma tradicional. Si la enseñanza se organiza alrededor de problemas ricos en contenidos que han de resolver los grupos de estudiantes, los problemas o los proyectos pueden tomar una función más importante en la organización del contenido curricular. Estas ideas las discutiremos más adelante.

Consecuencias para las experiencias de aprendizaje del profesor

La consecuencia más evidente de la perspectiva de que los profesores, como los estudiantes, son constructores activos de conocimiento

es que su conocimiento y sus creencias son muy importantes en su aprendizaje y desarrollo profesional. Los profesores, ya sean noveles o experimentados, llegan a comprender las nuevas prácticas a través de la visión del conocimiento y las creencias que ya poseen. Las nuevas interpretaciones que desarrollan determinan el uso concreto que se hace en el aula de las nuevas estrategias o actividades de instrucción. Así, a los profesores no hay que presentarles simplemente las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar a que las «reciban» y usen automáticamente. Por el contrario, hay que ayudar a los profesores a ampliar su conocimiento y a cambiar sus creencias a medida que aprenden los nuevos enfoques de docencia. Al igual que los estudiantes de sus clases, debería animarse a los profesores a dar significado y ordenar la información y las recomendaciones que reciben relacionándolas con el conocimiento y las creencias que ya poseen.

El aprendizaje de los estudiantes de formación del profesorado

Para la formación universitaria del profesorado, esto significa prestar atención seriamente al conocimiento, las creencias y las expectativas que los futuros profesores traen consigo a los programas de formación del profesorado, ideas que adquieren a través de sus propias experiencias en las escuelas. Debido al hecho de que estas ideas sobre las personas que aprenden y el aprendizaje a menudo son implícitas y sirven de filtros a través de los cuales los futuros profesores interpretan y aprenden los nuevos enfoques de la docencia, estamos ante unas ideas altamente resistentes al cambio (Ball, 1989; Borko, Eisenhart, Brown, Underhill, Jones y Agard, 1992; Holt-Reynolds, 1992; McDiarmid y otros, 1989). Pero los cursos y programas de formación del profesorado que desafían a las creencias preexistentes de los estudiantes pueden tener éxito en intentar ayudarles a desarrollar un conocimiento y unas creencias más consonantes con aquellas por las que abogan los profesores de formación del profesorado. Por ejemplo, McDiarmid (1990) y Ball (1988b) explicaron el impacto que tuvo un curso que impartieron sobre las creencias de los estudiantes de formación del profesorado. El curso, titulado «Explorar la enseñanza», estaba diseñado para desafiar a los futuros profesores a examinar su «red de creencias» sobre la función del profesor, la pedagogía, el aprendizaje, la diversidad de las personas que aprenden, la materia de las asignaturas, el contexto y el aprendizaje de la enseñanza. En la sección de McDiarmid, los estudiantes observaron y entrevistaron a una profesora experimentada (Deborah Ball) que impartía sus clases de forma que desafiaba a sus creencias. En la sección de Ball, sus estudiantes aprendieron cosas sobre las permutaciones, observaron cómo Ball ayudaba a un niño a explorar el concepto e intentaron ayudar a otra persona a aprender las

permutaciones. Comeaux (1992) también describió un curso diseñado para desafiar a los estudiantes a examinar sus visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y ayudarles a adoptar una visión general más constructivista. Estos tres esfuerzos sugieren que cuando los cursos desafían explícitamente las creencias de los estudiantes de formación del profesorado, los cambios en estas creencias pueden tener lugar y, efectivamente, así ocurre. No está claro, sin embargo, hasta qué punto estos cambios varían entre los individuos, ni el tiempo que duran, ni el impacto que tienen sobre la enseñanza en el aula de los futuros profesores.

Por lo que se refiere al conocimiento de contenido pedagógico y la materia de las asignaturas, por lo menos dos proyectos de investigación han observado que son pocos los futuros profesores que profundizan en sus interpretaciones sobre las matemáticas o sus creencias sobre la naturaleza de las matemáticas a lo largo de su formación universitaria como profesores (Eisenhart y otros, 1993; National Center for Research on Teacher Education, 1991). Es fácil suponer que la solución a las limitaciones del conocimiento que los profesores tienen de la materia de sus asignaturas sería exigir más cursos en los departamentos de ciencias y letras de la universidad. Es en estos cursos fuera de la escuela de formación del profesorado donde los profesores pueden adquirir el conocimiento sobre la materia de las asignaturas necesario para ejercer la enseñanza exitosamente. Los datos sobre lo que los futuros profesores (y otros estudiantes universitarios) aprenden realmente en cursos disciplinarios de este tipo son, sin embargo, demasiado superficiales (McDiarmid, 1994). Los objetivos que los profesores universitarios tienen respecto a sus cursos —familiarizar a los estudiantes con unas disciplinas concretas y explicarles unos hechos y unos conceptos— no encajan con la necesidad que los futuros profesores tienen de desarrollar un conocimiento más rico sobre la estructura y las funciones del conocimiento de la disciplina y sobre cómo se desarrolla habitualmente en los individuos. Parece ser que los futuros profesores normalmente tienen pocas oportunidades para adquirir, ya sea en los cursos de formación del profesorado, ya sea en los cursos de los departamentos de letras o ciencias, el tipo de conocimiento rico y flexible *de* la materia de las asignaturas y *sobre* la materia de las asignaturas que necesitan enseñar exitosamente para que se pueda comprender.

También hay datos que muestran, sin embargo, que es posible ayudar a los estudiantes de formación del profesorado a enriquecer su comprensión de la materia de las asignaturas, especialmente en los cursos que se centran explícitamente en la naturaleza de la disciplina y aprendizaje (Civil, 1992; Schram, Wilcox, Lappan y Lanier, 1989; Simon y Blume, 1994). Por ejemplo, en un proyecto, Schram y compañeros suyos (1989) desarrollaron unos cursos centrados en ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre la naturaleza de las matemáticas

y su aprendizaje, también intentaban facilitar el aprendizaje de contenidos concretos sobre matemáticas. Los estudiantes empezaron el programa con una concepción tradicional de las matemáticas, esto es, entendiéndolas como una serie abstracta, mecánica y sin sentido de símbolos y reglas. Hacia el final del primer curso, la mayor parte de los estudiantes empezaban a valorar un ambiente de aprendizaje organizado alrededor de la resolución de problemas, el trabajo en grupo y las oportunidades para hablar de las matemáticas, y empezaron a apreciar también la importancia de la comprensión conceptual de las matemáticas. Hacia el final del segundo año, las concepciones que los estudiantes tenían de su aprendizaje de las matemáticas, del significado del conocimiento de las matemáticas y de los mecanismos para aprenderlas cambiaron significativamente, así, los futuros profesores mostraron una orientación cada vez más conceptual hacia el estudio de las matemáticas (Wilcox, Schram, Lappan y Lanier, 1990). De forma parecida, Simon (Simon, 1995; Simon y Blume, 1994) describió los cambios en la comprensión de las matemáticas de los futuros profesores que participaron en un programa experimental de preparación para la enseñanza, diseñado para enriquecer el conocimiento en matemáticas de sus participantes y fomentar una visión de las matemáticas, el aprendizaje y la enseñanza que encajara con una visión acorde con la reforma de la enseñanza.

Si atendemos a la visión de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, sin embargo, el impacto de las experiencias descritas en estos estudios fue variado. En el programa estudiado por Wilcox, Schram y sus colegas (Schram y otros, 1989; Wilcox y otros, 1990), aunque los estudiantes de formación del profesorado transformaron significativamente las propias concepciones que tenían sobre las matemáticas, en muchos casos no cambiaron las concepciones que tenían de las matemáticas con relación a los niños. Incluso después de un programa de formación de dos años, muchos de los profesores noveles seguían asociando las matemáticas de la educación primaria con lo más básico —operaciones y cálculo de números enteros, un contenido ordenado jerárquicamente y la necesidad de enseñar las técnicas de cálculo antes que la resolución de problemas— y se decantaban por una enseñanza tradicional en las aulas de las escuelas de primaria donde trabajaban. Civil (1992), Ball (1989) y Simon y sus compañeros (Simon y Brobeck, 1993; Simon y Mazza, 1993) también ofrecieron resultados variados acerca del impacto que los cursos de formación del profesorado tuvo sobre las creencias y los conocimientos de contenido pedagógico de los futuros profesores, llevando a Ball (1989) a sugerir que los profesores de formación del profesorado deben considerar cómo ampliar la forma y la duración de los cursos de manera que ayuden a los maestros a aprender de la propia práctica.

El aprendizaje de los profesores experimentados

Los profesores experimentados también tienen un conocimiento y unas creencias previas que influyen en su forma de aprender las nuevas ideas y prácticas pedagógicas. Algunos proyectos de desarrollo del profesorado que han tenido éxito en su intento de provocar un cambio significativo en las prácticas docentes de los profesores experimentados se dirigían explícitamente al conocimiento y las creencias preexistentes de los profesores y ayudaban a sus participantes a examinarlos y cambiarlos (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang y Loef, 1989; Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991; Schifter y Simon, 1992; Smith y Neale, 1991). Todos estos proyectos se centraban en ayudar a los profesores a reflexionar nuevamente sobre su pedagogía dentro del contexto de la enseñanza de áreas concretas de las asignaturas (matemáticas, ciencias, o lectura).

Tres de los proyectos se centraban principalmente en el conocimiento de los contenidos y en el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores mediante un intensivo trabajo en talleres de verano, seguidos por la aplicación en sus propias aulas de las nuevas prácticas docentes por parte de los profesores. El proyecto de Instrucción Guiada Cognitivamente (CGI —véase Carpenter y otros, 1989), un programa de desarrollo profesional, desarrollo curricular e investigación de varios años de duración, se fundamentaba en la premisa de que la enseñanza es un proceso de resolución de problemas que llega a instruirse mejor mediante el conocimiento profundo de los estudiantes y la materia de las asignaturas que se imparten. En un curso de verano, algunos responsables del proyecto CGI ofrecieron a maestros del primer curso de educación primaria la oportunidad de aprender algunos aspectos sobre la naturaleza de las sumas y las restas (materia de la asignatura) y sobre las vías habituales en que los niños solucionan los problemas de sumas y restas (conocimiento de contenido pedagógico). A partir de aquí, los profesores se inspiraron en este conocimiento para configurar de nuevo su enseñanza de las matemáticas. En un proyecto de curso de verano de matemáticas dirigido a profesores (Summer Math for Teachers Project), Simon y Schifter (1991; Schifter y Simon, 1992) se centraron en cambiar las creencias de los profesores de primaria y de secundaria sobre las matemáticas, la enseñanza y el aprendizaje proporcionando a sus participantes la oportunidad de que ellos mismos aprendieran las matemáticas en un contexto donde se promovía y valoraba la construcción de significados. Los profesores reflexionaron sobre esas experiencias para pensar de nuevo en sus ideas previas sobre la materia de las asignaturas, la enseñanza y el aprendizaje y para diseñar nuevas secuencias de instrucción para sus aulas. Smith y Neale (1991), del mismo modo, asumieron que para tener éxito en la transformación conceptual de la enseñanza de las ciencias por parte de

los profesores de primaria, necesitarían transformar sus interpretaciones sobre el contenido científico de lo que estaban enseñando (luz y sombras), su conocimiento y sus creencias sobre la enseñanza de las ciencias y su conocimiento sobre las ideas de los niños. Los profesores participaron en un taller de verano donde leyeron literatura de investigación sobre las ideas erróneas que los niños tenían de la luz y la sombra, entrevistaron a estudiantes, participaron en actividades centradas en su propia comprensión de lo que es la luz y la sombra, y dieron clases a pequeños grupos de niños. Como ocurrió en los otros proyectos, estas actividades provocaron cambios tanto en el conocimiento y las creencias de los profesores como en su práctica docente.

En un cuarto acercamiento al desarrollo profesional, Richardson y sus colegas (Richardson y Anders, 1994; Richardson y otros, 1991) trabajaron con profesores de primaria para cambiar sus creencias y sus prácticas sobre la enseñanza de la lectura mediante el examen de sus *discusiones prácticas* (Fenstermacher y Richardson, 1993). Una discusión práctica describe el razonamiento de una persona sobre las acciones especificando las razones, el fundamento empírico y los contextos situacionales que sirven de premisas para las acciones. La utilización de la discusión práctica como fundamento del desarrollo del profesorado implica que los profesores han de hacer explícitas las razones que explican sus diversas acciones docentes (es decir, sus premisas). Entonces, a través de la interacción con los demás y a la luz de las nuevas ideas, especialmente las que provienen de la literatura científica, los profesores reconsideran sus premisas. Richardson y Anders explicaban que el hecho de trabajar a partir de las discusiones prácticas de los profesores de lectura daba como resultado cambios significativos en las teorías que los profesores tenían sobre la lectura, el aprendizaje de la lectura y la enseñanza de la lectura y en las prácticas docentes que ellos mismos describían. En general, los cambios en las creencias se inclinaron a favor de los objetivos literarios de un continuo literario basado en las habilidades opuestas a la palabra y también se inclinaron a favor del objetivo constructivo de un continuo de construcción-de-significado basado en el significado-en-el-texto. Por lo que se refiere a la práctica, los cambios se manifestaron en una menor confianza en los libros de lectura elementales, el uso de más actividades previas a la lectura con el objeto de activar y construir un conocimiento previo, y la integración de la literatura con otras materias. Los investigadores concluyeron, fundamentándose en estos hallazgos, que el proceso de desarrollo del profesorado mediante la discusión práctica tiene el poder de liberar a los profesores de los condicionamientos externos a la hora de definir sus creencias y explicar su ejercicio de la docencia (por ejemplo, la presión de los padres, los administradores, y las políticas del consejo escolar) permitiéndoles desarrollar premisas teóricas que justifican su práctica.

Todos estos exitosos proyectos de desarrollo profesional tienen en común el apoyo que brindan a los profesores para examinar y cambiar tanto sus creencias y su conocimiento como su práctica docente. Consideran lo suficientemente importantes las creencias y el conocimiento que poseen los profesores como para someterlos a un examen detenido y una posible transformación. Por otra parte, todos los proyectos ponen de relieve la enseñanza de una materia docente concreta en lugar de centrarse en enfoques genéricos sobre la enseñanza. El mensaje general que nos aportan es que, con un trabajo sistemático e intenso, los profesores pueden llevar a cabo cambios sustanciales en su conocimiento, sus creencias y sus prácticas —cambios que tienen unas orientaciones compatibles con una visión que apuesta por la reforma de la enseñanza y el aprendizaje.

Resumen: el conocimiento y las creencias de los profesores

Al discutir las diversas dimensiones del conocimiento y las creencias de los profesores —el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de la materia de la asignatura, y el conocimiento de contenido pedagógico— nos hemos centrado en el importante papel que el conocimiento y las creencias de los profesores juegan en la ambiciosa forma de enseñanza por la que apuestan los actuales movimientos de reforma y en el papel que el conocimiento y las creencias previas juegan en el aprendizaje del profesor. Muchas de estas consideraciones están relacionadas con la idea de que el aprendizaje de todas las personas, incluyendo a los estudiantes y a los profesores, está muy influido por sus conocimientos y creencias previas porque el aprendizaje es un proceso activo en el que las personas interpretan las experiencias a través de sus estructuras conceptuales existentes para modificar y ampliar su conocimiento. En gran parte de lo que queda de capítulo, consideraremos otras ideas importantes sobre la cognición, incluyendo la naturaleza social, contextual y distribuida del conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje. Cada una de ellas influye sobre las creencias y el conocimiento pedagógico general, las creencias y el conocimiento de la materia de la asignatura y las creencias y el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores. De esta forma, la anterior discusión sobre el conocimiento y las creencias de los profesores servirá de telón de fondo para considerar las diversas implicaciones de las ideas sobre el aprendizaje que vienen a continuación.

La naturaleza social de la cognición

El hecho de habernos centrado en la sección anterior en el papel que el conocimiento y las creencias previas de los individuos juegan en

el aprendizaje puede llevarnos a la conclusión de que el aprendizaje es principalmente una actividad individual. En efecto, la asunción constructivista de que los individuos construyen activamente el conocimiento a veces es interpretada ingenuamente por parte de los profesores y otros educadores, los cuales consideran que si promueven y apoyan las interacciones de los estudiantes con el mundo físico, tendrá lugar un sólido aprendizaje a través de los esfuerzos de los individuos (Cobb, 1994a; Driver, Asoko, Leach, Mortimer y Scott, 1994; Prawat, 1992). Este énfasis sobre los esfuerzos constructivos del individuo, siendo, como es, importante para destacar el papel central de la implicación personal en el proceso de aprendizaje, plantea un problema a los profesores: el de atender, respetar y promover el pensamiento de los estudiantes individuales y al mismo tiempo asegurarse de que los estudiantes están aprendiendo los conceptos, procedimientos y comprensiones del currículum (Ball, 1993; Cobb, Yackel y Wood, 1988; Dewey, 1964; Lampert, 1988; Putnam, 1992b). Cuando la máxima constructivista que dice que los individuos construyen activamente sus propias comprensiones es trasladada erróneamente a una visión pedagógica romántica que considera que el papel de los profesores consiste simplemente en facilitar las exploraciones de los estudiantes (Cobb, 1994a), no se está ayudando a los profesores a estudiar detenidamente esta tensión entre el individuo y el currículum. Una de las razones de ello es que no está claro hasta qué punto el hecho de promover la interacción de un niño con el ambiente que le rodea le ayudará a desarrollar las comprensiones que recoge el currículum. Si el currículum es considerado como un elemento del ambiente social —un producto de las expectativas sociales— entonces parece claro que enfrentarse a esta tensión implica observar más detenidamente el papel de lo social y lo cultural en el aprendizaje y observar en qué medida lo social y lo cultural interactúan con los esfuerzos del individuo para construir significados.

Cada vez más, los psicólogos y los educadores reconocen que el papel de los demás en el proceso de aprendizaje va más allá de estimular y animar la construcción individual del conocimiento. Empiezan a ver que lo social y cultural son centrales en el proceso de aprendizaje y, es más, también son centrales en lo que constituye el conocimiento (Resnick, Levine y Teasley, 1991). Como escribe Soltis (1981),

La anterior concepción filosófica de la mente, el aprendizaje y el conocimiento era «egocéntrica», centrándose en el individuo y en cómo se adquiriría el verdadero conocimiento del mundo exterior a la persona. La nueva concepción es «sociocéntrica», todavía se tiene en cuenta al individuo y al mundo, pero también se interesa por la naturaleza cultural del conocimiento en su condición de construcción humana común que está formada por obra de los hombres y al mismo tiempo forma a los hombres (pág. 97).

Esta visión sociocéntrica del conocimiento y el aprendizaje es el resultado de la confluencia de ideas que provienen de numerosas disciplinas, incluyendo la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología, la lingüística y la teoría de la literatura. Por lo que se refiere a la psicología, gran parte de la actual atención que se presta sobre los aspectos sociales del aprendizaje y el conocimiento tiene su fundamento en la obra de Vygotsky (1978) y otros teóricos soviéticos (Leont'ev, 1981). El papel de lo social y lo cultural tiene importantes consecuencias tanto sobre nuestra forma de pensar en la naturaleza del conocimiento —qué es lo que aprenden las personas— como sobre la forma en que tiene lugar el aprendizaje.

La naturaleza social del conocimiento y del proceso de conocer

Un aspecto importante de una perspectiva sociocéntrica es que aquello que consideramos conocimiento y la forma en que pensamos son los productos de las interacciones de grupos a lo largo del tiempo: son las formas en que los grupos de personas han llegado a ordenar sus experiencias y le han dado sentido a sus mundos. A través de la interacción continua, los individuos han llegado a compartir formas comunes de pensar y expresar las ideas. Las comunidades que comparten formas de pensamiento y comunicación en ocasiones son llamadas *comunidades de discurso* (Fish, 1980; Michaels y O'Connor, 1990; Resnick, 1991). Una comunidad de discurso podría ser una disciplina de estudio igual que lo son la ciencia o la historia, o cualquier grupo de personas que comparten intereses comunes y formas de hablar, pensar y escribir (Resnick, 1991). Las comunidades de discurso también pueden ser locales y pequeñas: una clase concreta o un grupo de profesores de un centro escolar.

Las diversas comunidades de discurso con las que interactuamos proporcionan las ideas, teorías y conceptos que nos apropiamos mediante nuestros esfuerzos personales para dar sentido a las cosas. Las ideas o conceptos, desde este punto de vista, son esencialmente *herramientas cognitivas* con las cuales pensamos y razonamos (Brown, Collins y Duguid, 1989b; Resnick, 1991). Comprender un concepto, desde esta perspectiva, significa ser capaz de utilizar ese concepto como herramienta tanto para el pensamiento individual como para el discurso con los demás (Greeno y otros, 1996).

Además de la consideración de las ideas particulares y las teorías como herramientas desarrolladas culturalmente, la propia manera que una persona tiene de pensar y razonar está modelada en gran medida mediante las interacciones con los demás. En la visión del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1978) es central la idea de que diversos tipos de pensamiento y razonamiento complejo aparecen en primer lugar por la

interacción con los demás y después la persona los interioriza o se apropia de ellos como formas individuales de pensamiento. La calidad del pensamiento, desde esta perspectiva, no viene determinada por unos criterios externos absolutos que definen lo que es pensar bien, sino por las normas y expectativas de una comunidad concreta. Una parte importante de lo que significa ser competente en una disciplina concreta radica en aprender las formas de argumentación y discurso —las formas aceptadas de razonamiento— propias de esa comunidad. Aprender una ciencia, por ejemplo, implica

[...] entrar en una forma diferente de pensar y explicar el mundo natural; socializarse en mayor o menor medida dentro de las prácticas de la comunidad científica con sus particulares propósitos, formas de ver las cosas y formas de justificar sus afirmaciones sobre el conocimiento (Driver y otros, 1994, pág. 8).

En consecuencia, dar a conocer a los estudiantes la cultura de varias comunidades de discurso y equiparles con la competencia para utilizar los conceptos y las formas de razonamiento y argumentación que caracterizan a esas comunidades es un objetivo central de la educación (Lampert, 1990; Michaels y O'Connor, 1990; Resnick, 1988). Para conseguir este objetivo, las escuelas y los profesores en las aulas han de decidir (consciente o inconscientemente) *qué* comunidades de discurso van a emular y cómo negociar, por una parte, entre las comunidades de la escuela local y las aulas y, por otra, las más amplias comunidades de las disciplinas de estudio.

El aprendizaje como proceso mediado socialmente

Hasta aquí hemos considerado cómo la influencia social y cultural determinan *aquello* que consideramos conocimiento y la forma en que pensamos. El *proceso* del aprendizaje también es social. Gran parte del trabajo de los teóricos socioculturales se ha centrado en el estudio de cómo influyen las interacciones sociales y la participación en varias actividades organizadas socialmente sobre el aprendizaje y el desarrollo (Cobb, 1994b). Una consecuencia de este trabajo ha sido la definición del aprendizaje como el llegar a saber cómo participar en el discurso y en las prácticas de una comunidad particular. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es tanto una cuestión de culturizarse en unas formas concretas de pensamiento y disposiciones como el resultado de una instrucción explícita sobre conceptos concretos, habilidades y procedimientos (Driver y otros, 1994; Resnick, 1988; Schoenfeld, 1992).

El papel de las otras personas, especialmente aquellas más entendidas como los padres o los profesores, es variado según las perspectivas

del aprendizaje. En las teorías implícitas del aprendizaje que subyacen bajo gran parte de la práctica tradicional en las escuelas, las otras personas más entendidas son consideradas como la fuente de conocimiento que se presenta o transmite a las personas que aprenden. Desde una perspectiva constructivista individual, las interacciones con los demás son una fuente de desequilibrio (Piaget, 1985), la fuerza impulsora del desarrollo individual. Así, el papel principal de los otros en el aprendizaje consiste en estimular los esfuerzos individuales por dar sentido a las cosas (Tudge y Winterhoff, 1993). Por el contrario, en las perspectivas constructivistas sociales del aprendizaje, las demás personas tienen la función de servir de modelo y apoyo del aprendizaje. Los individuos aprenden a través de la observación y la interacción con los miembros más entendidos de la cultura, apropiándose de nuevas formas de pensamiento.

Una elaboración especialmente influyente para pensar en el papel que los otros, más entendidos, tienen en el aprendizaje es la noción de Vygotsky de la *zona de desarrollo próximo*, concebida inicialmente como aquella zona de actividad que se encuentra entre aquello que la persona que aprende puede alcanzar sin ayuda y aquello que puede conseguir con la ayuda de otra persona más entendida, habitualmente un adulto. Vygotsky utilizó la idea de zona de desarrollo próximo para explicar cómo las personas que aprenden pueden —mediante la ayuda de los demás— introducirse y aprender (apropiarse de) actividades cada vez más complejas. La otra persona más entendida ejerce de modelo y guía de la actividad de manera que la persona que aprende gradualmente llega a compartir esa visión de la actividad y llega a ser competente para llevarla a cabo.

Cerramos esta revisión de las perspectivas sociales de la cognición volviendo a la cuestión de cómo los individuos que aportan sentido al mundo de forma idiosincrásica llegan a comprensiones comunes y cómo los profesores se enfrentan a la tensión que provoca el tener que prestar atención al pensamiento de los estudiantes individuales y al mismo tiempo aportarles ciertas comprensiones recogidas por el currículum. La consideración de que el conocimiento está socialmente construido es clave para comprender estas cuestiones porque el medio con el que interactúan los individuos es en gran medida un medio social; son las otras personas las que proporcionan a los que aprenden el medio conceptual o simbólico con el que interactúan. En otras palabras, son las demás personas las que aportan a los que aprenden las herramientas cognitivas que reconstruyen o adoptan para ellos mismos (Cobb, 1994b; Driver y otros, 1994; Resnick, 1991). Cobb (1994b) afirma que las visiones del aprendizaje individual y social deberían verse como perspectivas complementarias, centrándose la primera en los individuos que dan sentido a las cosas dentro del contexto social, y la segunda en el contexto social y su participación en la configuración del pen-

samiento y el aprendizaje individuales. De esta forma, los individuos pueden construir significados personales sólo dentro del contexto de las ideas, herramientas conceptuales y formas de pensamiento que el medio social proporciona, y las comunidades de discurso pueden «transmitir» estas herramientas conceptuales y formas de pensamiento sólo en la medida en que los individuos pueden darles sentido.

Consecuencias para el aula de la visión social de la cognición

La visión de que el aprendizaje significa aprender a participar en el discurso de comunidades particulares implica que deberíamos crear comunidades en el aula donde los estudiantes pudieran ser introducidos en la cultura de las formas de pensamiento e interacción que valoramos. Algunos autores han afirmado que las comunidades en el aula deberían modelarse a la manera de las comunidades de estudiosos como la comunidad de matemáticos, científicos, historiadores, etc. (Brown y otros, 1989b). Lampert (1990), por ejemplo, ha trabajado como maestra e investigadora para desarrollar una práctica docente en una clase de matemáticas de quinto curso de primaria que «encaje con las ideas sobre lo que significa hacer matemáticas dentro de la disciplina» (pág. 33). Ha trabajado para crear estructuras de participación y de discurso en el aula donde los estudiantes discuten sobre las ideas matemáticas en lugar de aceptar las verdades matemáticas tal y como las presentan el profesor y los libros de texto. En el esfuerzo de Lampert, es central la idea de que, al formar parte de una comunidad de personas que participa del discurso de las matemáticas, las concepciones de los estudiantes sobre lo que significa saber y practicar las matemáticas cambiarán.

Consideré que cambiar las ideas que los estudiantes tenían sobre el significado y la práctica de las matemáticas en parte era una cuestión de crear una situación social que encajase con reglas diferentes a aquellas que habitualmente se utilizan en las aulas, y por otra parte también implicaba desafiar con respeto sus ideas sobre lo que implica saber matemáticas. Al igual que enseñar a alguien a bailar, todo ello requería un poco de explicación, un poco de ejemplificación y un poco de práctica con repeticiones regulares (Lampert, 1990, pág. 58).

De manera parecida, otros profesores e investigadores han trabajado para desarrollar comunidades en el aula donde el discurso es modelado después de asumir que el discurso es importante en diversas comunidades de disciplinas de estudio (por ejemplo, Ball, 1993, en matemáticas; Roth, 1992, en ciencias).

No todos los estudiosos que afirman la importancia de establecer comunidades de discurso o aprendizaje consideran central el papel en

las aulas del discurso propio de las diferentes comunidades de las disciplinas de estudio. Ann Brown y sus colegas (1993) afirman que, en lugar de preparar a los estudiantes a participar en las culturas profesionales de los matemáticos o los historiadores, «las escuelas deberían ser comunidades donde los estudiantes aprenden a aprender» (pág. 190). Consideran que mediante la participación en actividades diseñadas para cuestionar y ampliar su conocimiento en diversos ámbitos, los estudiantes se introducirán en la cultura de las formas de aprendizaje que persistirán durante el resto de sus vidas. Aunque la instrucción directa continúa jugando un papel en estas aulas, lo que aquí se destaca es que los estudiantes adquieran el conocimiento, las habilidades y las disposiciones para convertirse en personas que aprenden a lo largo de toda su vida al participar en una indagación activa en diversos ámbitos. Así, por ejemplo, en las «aulas de aprendizaje guiado» caracterizadas por Brown y sus colegas (1993) en los experimentos de diseño de las clases de ciencias de primaria, los estudiantes emprenden ciclos de investigación en los que exploran temas como los mecanismos de defensa de los animales, los cambios en la población o las cadenas alimentarias. Equipos de estudiantes generan preguntas, planifican sus actividades de investigación y a continuación recogen información de diversas fuentes como libros, videos y expertos a los que pueden acceder a través del correo electrónico. A través de estas actividades aprenden las prácticas de la investigación científica y al mismo tiempo aprenden importantes contenidos de ciencias. Así, los estudiantes aprenden las técnicas de investigación y el conocimiento de ciencias mediante la interacción en una comunidad de aprendizaje.

En cada uno de estos casos, los profesores e investigadores trabajan para crear comunidades de discurso que son significativamente distintas de las que tradicionalmente se encuentran en las aulas de las escuelas públicas, los niños pensarán y razonarán de forma diferente. Debido al hecho de que los estudiantes traen consigo a las aulas valores y asunciones tradicionales, los profesores deben buscar caminos para ayudar a los estudiantes a formar comunidades de discurso donde las nuevas formas de pensamiento, razonamiento e interacción sean la norma. El establecimiento de estructuras de participación que apoyen al tipo de discurso que se está buscando es, en consecuencia, la clave del éxito de los intentos de crear comunidades en el aula regidas por nuevas normas de interacción. Lampert (1990), por ejemplo, destacó el uso sistemático de una estructura en la que ella presenta un problema y los alumnos ofrecen múltiples soluciones posibles; entonces proceden a discutir, comparar y cuestionar las soluciones de unos y otros. Las clases de aprendizaje guiado de Ann Brown y sus colegas utilizaban la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) y el método del rompecabezas del aprendizaje cooperativo (Aronson, 1978) como estructuras sistemáticas a partir de las cuales los estudiantes pueden interac-

tuar. Estructuras de este tipo son importantes para establecer nuevas normas y expectativas compartidas para la interacción en el aula.

La idea de que otra persona más entendida guíe a la persona que está aprendiendo dentro de la zona de desarrollo próximo ha llevado a una serie de estrategias docentes más concretas como el modelaje, entrenamiento, la vuelta atrás y el andamiaje (Collins, Brown y Newman, 1989). Cuando el profesor proporciona andamiaje, por ejemplo, las personas que aprenden son capaces de llevar a cabo diversos aspectos de una tarea dentro del contexto de toda la tarea, en lugar de practicar habilidades aisladas. Es importante que el andamiaje permita a los estudiantes asumir gradualmente cada vez más responsabilidades y en último término les dé el poder de realizar las habilidades que han de aprender.

Las ideas de modelaje, entrenamiento y vuelta atrás tienen más que un simple parecido con el uso de la presentación, la práctica guiada y la práctica independiente centrales en los modelos de instrucción directa e instrucción activa (Rosenshine y Stevens, 1986). En ambos casos, el profesor retira gradualmente el control sobre las acciones del estudiante a medida que el alumno va adquiriendo competencia. Una diferencia clave, sin embargo, se encuentra en la naturaleza de la tarea y el contexto en el que tiene lugar. En la enseñanza tradicional, las tareas que se presentan y practican podrían estar aisladas y descontextualizadas —por ejemplo, los pasos en el cálculo de un algoritmo—. Por el contrario, los teóricos que reivindican el andamiaje, el modelaje y demás destacan que las tareas han de ubicarse en un contexto significativo, de manera que las habilidades del individuo no se aprendan y practiquen aisladamente.

El papel del profesor

Estamos empezando a comprender el papel del profesor en las aulas diseñadas para ser comunidades de discurso donde los estudiantes pueden ser introducidos en la cultura de los hábitos mentales, las disposiciones y las formas de argumentación que caracterizan a las diversas disciplinas o a otras comunidades. Los profesores necesitarán nuevas habilidades y estrategias pedagógicas, pero tenemos mucho que aprender sobre qué son exactamente esas habilidades. Muchos educadores que trabajan por la consideración de las aulas como comunidades de aprendizaje están de acuerdo, por ejemplo, en que la enseñanza directa y didáctica tiene su lugar en estas aulas pero debería jugar un papel menor del que tiene en la docencia tradicional. Lo que ya no está tan claro es en qué momentos y con qué propósitos la instrucción directa es apropiada; tampoco está claro cómo debería ser el tipo de práctica docente que se apoya más en el andamiaje, el entrenamiento y el modelaje. Como señaló Ball (1994), a propósito de las perspectivas

de reforma en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas aparecidas en documentos como el titulado *Standards*, publicado por el *National Council of Teachers of Mathematics* (1989, 1991),

[...] a pesar de sus persuasivas e inspiradoras estampas, sin embargo, estos documentos están muy lejos de ser programas para la práctica. Son esbozos de las direcciones y los compromisos que hay que tomar, de principios y aspiraciones. No pueden proporcionar una guía de la práctica específica de cada momento o de las decisiones que hay que tomar día a día (Ball, 1994, págs. 3-4).

Uno de los aspectos del papel del profesor que no parece estar claro es la importancia de servir como modelo para el tipo de pensamiento y discurso que se espera que los estudiantes adquieran. Si el aula ha de convertirse en una comunidad donde la construcción de significado y el razonamiento matemático son la norma, por ejemplo, entonces el profesor debe modelar regularmente la construcción de significado y el razonamiento matemático. Como explica Lampert (1990): «Una vez definido mi objetivo de enseñarles a los estudiantes una nueva forma de conocer las matemáticas, necesitaba demostrar lo que supondría para una persona más experta que ellos el saber matemáticas de la forma en que yo quería que las conocieran» (pág. 41). Del mismo modo, si como ocurre en las clases de Ann Brown y sus colegas (Brown y otros, 1993), se pone de relieve el aprendizaje activo y la indagación activa, entonces el profesor debe ser un modelo sobre cómo emprender este aprendizaje orientado hacia la indagación.

Estos cambios —los cambios en las habilidades y estrategias pedagógicas y en el papel del profesor— estarán acompañados indudablemente por cambios bastante profundos en el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Por ejemplo, los profesores pueden llegar a ver el conocimiento no tanto como un cuerpo estático de conocimientos, conceptos y procedimientos que se encuentra fuera de los individuos y los grupos, sino como formas particulares de construcción de significados sobre el mundo y de participación en diversas comunidades de discurso.

Consecuencias para las experiencias de aprendizaje del profesor

La visión del conocimiento como socialmente construido tiene también consecuencias sobre las experiencias de aprendizaje de los profesores. Una consecuencia clave es la importancia de establecer nuevas comunidades de discurso donde los profesores puedan participar a medida que trabajan en la transformación de su práctica docente. En la discusión sobre este tipo de comunidades para los profesores experimentados y los estudiantes de formación del profesorado, considera-

mos los tipos de discurso que deberían recibir apoyo y el papel que otras personas, como los responsables del desarrollo del personal académico, los profesores de formación del profesorado y los investigadores, deberían jugar para apoyar los esfuerzos de los profesores por aprender y transformarse dentro de estas comunidades.

Comunidades de discurso para los profesores

Del mismo modo que los estudiantes necesitan aprender nuevas formas de razonamiento, comunicación y pensamiento y adquirir disposiciones de indagación y construcción de significado mediante su participación en las comunidades de discurso de las aulas, los profesores necesitan construir sus nuevas y complejas funciones y las nuevas formas de pensar acerca de la práctica docente dentro del contexto de las comunidades de apoyo para el aprendizaje. Históricamente ha habido resistencias para transformar radicalmente las pautas de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, esto es debido, en parte, a que las escuelas han jugado un fuerte papel como comunidades de discurso que introducen a sus participantes (estudiantes, profesores, administradores) en la cultura de las actividades y formas de pensar tradicionales de la escuela (Cohen, 1989; Sarason, 1990). Si se espera que los profesores tengan éxito en la transformación de su pensamiento y su práctica, hay que darles las oportunidades para construir nuevas comunidades de discurso profesional que incluyan un aprendizaje, una indagación y un razonamiento activos.

Muchos esfuerzos por reformar la enseñanza a lo largo de los años (por ejemplo, Good y Brophy, 1973) se han centrado en la reestructuración de las escuelas con el objeto de proporcionar más oportunidades para la colaboración profesional entre los profesores. Siendo, como han sido, unos esfuerzos de reestructuración útiles, sin embargo, no han ayudado especialmente a transformar la naturaleza de las comunidades de discurso profesional. Por ejemplo, los esfuerzos para la reestructuración de las escuelas reivindican cambios que incidan sobre la práctica diaria para conseguir reunir a grupos de profesores, pero corren el riesgo de reproducir simplemente el discurso de la cultura dominante de la escuela. Desde una perspectiva sociológica, McLaughlin y Talbert (1993) han afirmado que para conseguir con éxito que los profesores triunfen en el desafío de adaptar su práctica docente a las expectativas de la reciente agenda de reforma nacional, deben tener la oportunidad de participar «en una comunidad profesional que discuta los nuevos materiales y estrategias de los profesores y que sirvan de apoyo para el riesgo y la lucha que supone transformar la práctica» (pág. 15). En muchos casos, esto significa cambiar la naturaleza del discurso entre los profesores de las escuelas.

Ball (1994) describió las discusiones habituales de los profesores en las reuniones dedicadas al desarrollo del personal académico como «demostraciones de estilo» donde los profesores presentaban las actividades y las ideas de la práctica en el aula pero no alcanzaban a examinar de forma crítica y reflexiva la práctica de la docencia. La autora describía las consecuencias de este tipo de discurso:

La idea común de que «cada profesor debe encontrar su propio estilo» es el resultado directo de trabajar con un discurso sobre la práctica que apoya el individualismo y el aislamiento de la enseñanza. Este individualismo no sólo dificulta el desarrollo de cualquier manifestación de unos criterios comunes, también impide la posibilidad de *estar en desacuerdo*. Ocultar las diferencias de opinión implica esconder las luchas individuales por una práctica acertada, y en consecuencia elimina una oportunidad para aprender. Al abstenerse educadamente de criticar y desafiar a los demás, los profesores no disponen de un foro donde discutir y mejorar sus interpretaciones. Desde el momento en que la enseñanza continúa siendo una mezcla de alternativas sin ningún sentido real de la comunidad, no existe ninguna base sobre la cual comparar o escoger entre unas alternativas, ninguna base para un debate auténtico y útil. Este vacío obstaculiza la capacidad de crecer (pág. 16).

Los profesores necesitan tener la oportunidad de aprender a ser críticos y a reflexionar sobre su enseñanza. Es más, si nos tomamos seriamente la idea de que el pensamiento complejo nace de la interacción social, entonces los profesores necesitan comunidades de discurso donde aprender y practicar estas habilidades y disposiciones.

Algunos proyectos de investigación que se han centrado en el aprendizaje de los profesores experimentados han destacado la importancia de establecer formas concretas de comunidades de discurso. El enfoque de la discusión práctica para el desarrollo del profesorado de Richardson y Anders (1994), que hemos presentado anteriormente, es un ejemplo de ello. Las discusiones prácticas proporcionaban una estructura mediante la cual los profesores podían reflexionar sobre su propia práctica y asunciones acerca de la enseñanza y exponerlas para que un grupo de personas reflexionaran críticamente sobre ellas. Mediante las conversaciones en grupo o entre dos personas, Richardson y Anders ayudaron a los profesores a construir y reconstruir sus argumentaciones prácticas sobre la enseñanza de la comprensión lectora. Al participar en estas conversaciones, los profesores estaban aprendiendo nuevas formas de aprendizaje y reflexión sobre su práctica docente y al mismo tiempo estaban creando nuevas formas de discurso para hablar de la enseñanza.

Goldenberg y compañeros suyos (Goldenberg y Gallimore, 1991; Saunders, Goldenberg y Hamann, 1992) también trabajaron con profesores para establecer una forma concreta de discurso fundamentada en

el concepto de las conversaciones instructivas. En lugar de «preparar» a los profesores con un modelo de instrucción previamente articulado, Goldenberg trabajó junto a ellos a lo largo del curso de un año académico para desarrollar ese modelo mediante una «actividad productiva conjunta». El grupo acabó describiendo las conversaciones instructivas como una forma de instrucción que pone de relieve la implicación activa del estudiante en unas discusiones orientadas hacia unos objetivos y significados. Este tipo de discusiones son interesantes y atractivas, tratan de un tema que parece interesar a sus participantes y se caracterizan, entre otras cosas, por un enfoque coherente, un alto nivel de participación y una exploración en profundidad de las ideas. En su trabajo de colaboración, los investigadores y los profesores desarrollaron diez principios sobre las conversaciones instructivas, varios de los cuales apoyan las ideas sobre la construcción social del conocimiento y la creación de comunidades de discurso. Por ejemplo, el profesor «introduce» o proporciona a los estudiantes el conocimiento básico pertinente y extiende los ámbitos de trabajo de los estudiantes al suscitar o promover un lenguaje y una expresión más amplios. Al dirigir las conversaciones instructivas, el profesor se asegura de que se trabaja en un ambiente de desafío pero sin llegar a la amenaza, anima a todos los estudiantes a participar y fomenta una discusión donde los turnos se suceden de forma interactiva y están conectados los unos con los otros, y los comentarios de profesores y alumnos se suman a los anteriores y los amplían.

Al mismo tiempo en que los profesores desarrollaban estos principios acerca de las conversaciones instructivas, ellos mismos estaban participando en conversaciones instructivas, *en su condición de personas que estaban aprendiendo*, durante las reuniones semanales en las que reunían otros elementos del proyecto, incluyendo la grabación en vídeo de clases, entrevistas y observaciones. Estas conversaciones instructivas, dirigidas por Goldenberg, presentaban muchas de las características que los profesores consideraban importantes para las conversaciones instructivas de las aulas de las escuelas. Goldenberg «aportaba el enfoque de las reuniones, era sensible a los problemas, las cuestiones y las preguntas que los profesores planteaban, utilizaba técnicas de provocación para invitar al análisis y promover la participación de todos, y cuando era necesario utilizaba la instrucción directa» (Saunders y otros, 1992, pág. 216). Mediante estas conversaciones instructivas los profesores llegaron a conceptualizar la conversación instructiva como método de enseñanza y desarrollaron cada vez más una comprensión analítica de la misma. De esta manera Goldenberg ayudó a estos profesores a establecer una nueva forma de discurso dentro del proyecto de desarrollo del profesorado, y lo hacían al mismo tiempo en que trabajaban con el objeto de definir una nueva forma paralela de discurso para sus propias clases.

El papel de los profesores y los responsables del desarrollo del profesorado para promover el cambio

Una característica importante de estos ejemplos fue el establecimiento de nuevas formas de discurso reflexivo y crítico entre los profesores. Este nuevo tipo de discurso no se desarrolló únicamente gracias a la oportunidad que se brindó a los profesores de conversar los unos con los otros en el contexto de trabajo. Por el contrario, los encargados del desarrollo del profesorado y los investigadores jugaron un papel importante a la hora de ayudar a estos profesores a pensar sobre la enseñanza con nuevas perspectivas. De la misma manera que los estudiantes no pueden aprender ciencias simplemente interactuando con el mundo físico y sin la interacción con las otras personas que saben ciencias, es muy probable que los profesores no vayan más allá de sus actuales visiones sobre la práctica docente si no reciben el influjo de las ideas o las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y la materia de las asignaturas que proviene de otras fuentes. Y de la misma manera que queremos eliminar el extremo opuesto de los profesores que simplemente les «dicen» a los alumnos importantes conocimientos, no queremos programas de desarrollo profesional donde alguien que se encuentra fuera del aula (por ejemplo, los responsables del desarrollo del currículo, o los organismos estatales o locales encargados de la elaboración de políticas) desarrolle un modelo de enseñanza y después forme a los profesores para que apliquen fielmente ese modelo. Al pensar en lo que queremos, nos encontramos con dos problemas.

El primero de ellos es el que Richardson (1992) ha llamado el *dilema del establecimiento de un plan de trabajo*; el responsable del desarrollo del profesorado quiere ver que la práctica docente de los profesores se encamina en una dirección concreta pero al mismo tiempo delega un poder en los profesores para que ellos mismos lleven a cabo los cambios. Este dilema es análogo al que se enfrentan los profesores que quieren respetar y construir a partir del pensamiento de los alumnos, ayudándoles a conseguir que aquello que están aprendiendo sea personalmente significativo, y, sin embargo, al mismo tiempo, han de asegurarse de que los alumnos aprenden la materia de la asignatura que se espera que aprendan. Los responsables del desarrollo del profesorado, al igual que los profesores, han de negociar la relación entre el pensamiento del que parten los estudiantes y la materia o contenido de la asignatura que deben aprender. En el caso de los responsables del desarrollo del profesorado, con frecuencia el «contenido» consiste en las prácticas docentes y las nuevas formas de pensar en los estudiantes, la materia de las asignaturas y la enseñanza.

El segundo dilema gira en torno al papel del responsable del desarrollo del profesorado en su condición de persona más entendida en la materia; ¿qué es aquello que el responsable del desarrollo del profes-

rado sabe y puede hacer para guiar o contribuir al aprendizaje de los profesores? Como hemos discutido anteriormente, las visiones constructivistas sociales sobre el aprendizaje destacan el papel de las personas más entendidas: las personas que proporcionan el modelaje y andamiaje para promover un aprendizaje significativo dentro de la zona de desarrollo próximo de la persona que aprende. Este tipo de enfoques considera que el profesor (como figura más entendida en la materia) es competente en las habilidades y los conceptos que se van a aprender.

Esta concepción, sin embargo, es problemática en el caso de las personas responsables del desarrollo del profesorado que trabajan con los profesores. Gran parte de los responsables del desarrollo del profesorado no han entrado en contacto con estas nuevas formas de enseñanza escolar (Heaton y Lampert, 1993). Aunque las personas que dirigen el desarrollo del profesorado (incluyéndonos a nosotros mismos) pueden partir de unas interpretaciones teóricas sobre el conocimiento y las creencias que recogen las visiones reformistas de la enseñanza y pueden haber intentado aplicar estas interpretaciones en su propia formación de profesores, no son profesionales expertos que ejercen la docencia escolar que puedan proporcionar el modelaje, entrenamiento o andamiaje a los profesores experimentados que intentan aprender las nuevas prácticas docentes de las escuelas.

¿Cómo han de ser, entonces, los esfuerzos de colaboración por parte de los responsables del desarrollo del profesorado y los investigadores universitarios? En primer lugar, aportan el conocimiento que proviene de la investigación y los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje que revela información sobre el pensamiento de los profesores. Este conocimiento incluye diversas prácticas docentes que han sido probadas y documentadas en otros lugares, pero, lo que es quizá más importante, recoge, además, unos conceptos y un lenguaje que pueden servir como poderosas herramientas para el discurso sobre la enseñanza y el aprendizaje. Shulman (1986a) ha señalado que «las invenciones conceptuales, las aclaraciones y las críticas» (pág. 27) que pueden ser utilizadas como herramientas para pensar de forma distinta acerca de la enseñanza y el aprendizaje son una contribución importantísima por parte de la investigación para mejorar la práctica docente.

Los responsables del desarrollo del profesorado vinculados a la universidad pueden también aportar a las comunidades de discurso de los profesores la postura y los modos de discurso críticos y reflexivos que son tan importantes para las normas que rigen el discurso académico. Las reflexiones, argumentaciones y debates que son centrales en el discurso académico son los tipos de pautas de comunicación que, según afirmamos, precisan jugar un papel más destacado en las comunidades de discurso de los profesores. De esta forma, puede ser acertado pensar en que el responsable del desarrollo del profesorado aporte el modelaje, andamiaje y entrenamiento para ayudar a los profesores a ser com-

petentes en estas formas de pensamiento y discurso. Los profesores, a su vez, aportan su conocimiento práctico, igualmente importante, acerca de las prácticas pedagógicas y sus propios estudiantes y aulas. Aportan su habilidad para el trabajo con los estudiantes y su conocimiento sobre los contextos culturales e instructivos en los que han estado aprendiendo sus estudiantes.

El hecho de reunir a los profesores y a los responsables del desarrollo del profesorado e investigadores vinculados a la universidad constituye fundamentalmente una nueva forma de comunidad de discurso cuyo objetivo es la mejora de la práctica pedagógica. Al trabajar, pensar y hablar juntos, los responsables del desarrollo del profesorado y los profesores llegarán a unas nuevas interpretaciones comunes, creando así sobre todo nuevas prácticas pedagógicas. Este enfoque se enfrenta al dilema constructivista mediante la eliminación de los extremos, tanto de los modelos que van de arriba abajo donde los profesores son considerados como simples ejecutores de los enfoques pedagógicos de terceras personas, como de los modelos que consideran que la delegación del poder en los profesores sin la introducción de nuevas ideas pedagógicas es suficiente para producir un cambio significativo.

El enfoque de la discusión práctica elaborado por Richardson y sus colegas para el desarrollo del profesorado (Richardson, 1992; Richardson y Anders, 1994) ilustra estas diversas funciones. El equipo responsable del desarrollo del profesorado aportó ideas extraídas de las investigaciones sobre el aprendizaje y las prácticas instructivas para desarrollar y examinar discusiones prácticas. Los profesores aportaron sus conocimientos sobre los estudiantes, los contextos concretos en los que trabajaban y su propia práctica docente. Richardson (1992) afirma que, para ser eficaz, el responsable del desarrollo del profesorado en un contexto de este tipo debe tener un sólido conocimiento sobre la investigación, que domine a la perfección, porque la presentación de este conocimiento es más útil cuando surge como respuesta a las cuestiones suscitadas en el curso de la conversación. El responsable del desarrollo del profesorado también ha de tener cuidado en ser humilde, incluso modesto, al presentar la información y los puntos de vista para así poder enfrentarse a la norma dominante en las escuelas de considerar que los responsables del desarrollo del profesorado vinculados a la universidad son los «expertos».

Del mismo modo, en el programa de innovación descrito por Saunders y otros (1992), Goldenberg jugaba un papel crítico al guiar las conversaciones instructivas con los profesores, sin embargo los principios e interpretaciones que surgían de estas conversaciones eran «producciones conjuntas». Los profesores aportaban a las conversaciones su profundo conocimiento sobre las aulas y las prácticas docentes; al trabajar conjuntamente para enfrentarse a los desafíos que surgían mientras los profesores intentaban poner en práctica esta nueva (e incipien-

te) forma de instrucción, los participantes fomentaban una interpretación de todo lo que ello implicaba.

Comunidades de discurso para los estudiantes de formación del profesorado

Tradicionalmente, los programas universitarios de formación del profesorado no han destacado el desarrollo de comunidades de discurso entre los futuros profesores. Por el contrario, se han centrado más en el desarrollo del conocimiento y las competencias individuales que se consideran importantes para las clases magistrales y las experiencias del trabajo de campo. Pero la visión de que el conocimiento se construye socialmente deja claro que una parte importante del aprendizaje de la enseñanza radica en introducirse en la cultura de la comunidad docente: aprender a pensar, hablar y actuar como un profesor. Esta idea viene apoyada por la investigación sobre la socialización de los profesores en las culturas de las escuelas y la enseñanza (para una revisión, véase Zeichner y Gore, 1990).

En muchas profesiones, podría considerarse que este aprendizaje debería tener lugar mediante la introducción de los nuevos practicantes dentro de la cultura de las comunidades profesionales existentes. Para los profesores, esta idea puede aplicarse en la medida en que las comunidades de enseñanza existentes ilustran el tipo de práctica docente pensada y reflexiva que queremos promover. Como ya hemos señalado anteriormente, sin embargo, en muchos casos las comunidades de discurso existentes de profesores se caracterizan por aquellas normas y expectativas que los reformadores querrían cambiar. Sobre esta cuestión hablaremos más adelante.

La creación de sólidos grupos de estudiantes de formación del profesorado —grupos de estudiantes que van pasando por los cursos de la carrera de formación del profesorado y tienen experiencias juntos— es una prometedora estrategia para crear comunidades de discurso de forma que los futuros profesores tengan el apoyo para adquirir conocimiento y habilidades profesionales. Los profesores de formación del profesorado y los profesores tutores que ejercen la docencia y que son cuidadosamente escogidos pueden jugar un papel crucial al guiar el proceso de establecimiento de normas de indagación y reflexión en estas comunidades.

Otro de los contextos que puede proporcionarles a los estudiantes de formación del profesorado comunidades de discurso reflexivas y críticas son las escuelas de desarrollo profesional y los esfuerzos similares. La mayoría de las escuelas de desarrollo profesional tienen como característica central el establecimiento de nuevas comunidades de aprendizaje donde la indagación, la crítica y la reflexión son la norma.

En estas comunidades, los profesores que ya ejercen la docencia, los estudiantes de formación del profesorado y el personal académico y los estudiantes universitarios pueden estudiar y aprender juntos, trabajando hacia una mejora global de la enseñanza y el aprendizaje.

Resumen: la naturaleza social de la cognición

Hemos afirmado que lo que la gente sabe y la forma de aprenderlo cada vez más se está considerando como un fenómeno social. De acuerdo con esta perspectiva, el conocimiento y el pensamiento son los productos de las interacciones entre grupos de gente a lo largo del tiempo. El aprendizaje es un proceso en gran medida social donde los individuos interactúan, a menudo con personas que saben más, para adquirir formas de pensamiento y para introducirse en la cultura de diversas comunidades. En el contexto del aula, estas perspectivas sugieren que deberíamos crear comunidades donde los estudiantes puedan introducirse en la cultura de aquellas formas de pensar e interactuar que valoramos: formas de pensar que les ayudarán a convertirse en personas que aprenden a lo largo de toda la vida. En estas aulas, el profesor toma la función de entrenador, modelo y ayuda. Al hablar de la formación continua y la formación universitaria del profesorado, hemos abogado por la importancia de establecer nuevas formas de comunidades de discurso donde los profesores participen de un aprendizaje, una indagación, una reflexión y un razonamiento activos sobre la práctica docente. Este tipo de comunidades deberían incluir tanto investigadores o responsables del desarrollo del profesorado vinculados a la universidad —que aportan sus conocimientos sobre las investigaciones y el discurso de los estudiosos— como a los profesores que ejercen la enseñanza —que aportan el conocimiento crítico sobre las prácticas docentes y los contextos en los que enseñan.

La naturaleza contextualizada de la cognición

Las primeras teorías cognitivas habitualmente trataban el conocimiento y los procesos cognitivos de una forma bastante mecanicista, como la manipulación de símbolos dentro de la mente del individuo. Por el contrario, muchos teóricos cognitivos actuales se interesan por la relación que hay entre el conocimiento en tanto que existe dentro de la mente del individuo y las situaciones en que ese conocimiento es adquirido y utilizado (Brown y otros, 1989b; Bruner, 1990). Las teorías de la cognición contextualizada, que se centran explícitamente en esta relación, asumen que el conocimiento es inseparable de los contextos y las actividades donde se desarrolla. Estas teorías desafían a la visión de

los enfoques cognitivos anteriores, como por ejemplo las teorías de procesamiento de la información, que asumen que existe un centro cognitivo independiente del contexto y la intención. Por el contrario, afirman que el contexto físico y social donde tiene lugar una actividad es una parte integral de esa actividad, y que la actividad, a su vez, es una parte integral del aprendizaje que tiene lugar dentro de ese contexto. De esta forma, cualquier acto cognitivo debe ser entendido como una respuesta específica a un conjunto específico de circunstancias (Resnick, 1991). La forma en que una persona aprende un conjunto concreto de conocimientos y habilidades, y al mismo tiempo la situación en la que aprende una persona se convierten en partes fundamentales de lo que se aprende.

La consideración de la cognición como un fenómeno contextualizado ha renovado el debate sobre la *transferencia* (por ejemplo, Brown, Collins y Duguid, 1989a; Greeno y otros, 1996; Lave, 1988; Vera y Simon, 1993). Desde una perspectiva tradicional de la cognición, la transferencia de conocimientos o habilidades a una nueva situación tiene lugar cuando el individuo ha desarrollado una representación abstracta del conocimiento que puede ser aplicada a múltiples situaciones. Desde la perspectiva de la cognición contextualizada, la transferencia es posible en la medida en que el conocimiento está cimentado sobre múltiples contextos (Brown y otros, 1989a). La explicación sobre cómo la transferencia a un nuevo contexto tiene lugar es un aspecto no resuelto por los defensores de la perspectiva contextualizada de la cognición. Debido a que una discusión extensa sobre esta cuestión se escapa del alcance de este capítulo, consideraremos directamente las implicaciones de la perspectiva contextualizada de la cognición en el aula.

Implicaciones en el aula de la perspectiva contextualizada de la cognición

Algunos estudiosos han examinado las consecuencias que las teorías sobre la cognición contextualizada tienen sobre la docencia en el aula (Brown y otros, 1993; Brown y otros, 1989b; Collins y otros, 1989; Resnick, 1987b). Las teorías tradicionales sobre la instrucción, fundamentadas en las teorías del comportamiento y las primeras teorías sobre el procesamiento de información, asumían que el aprendizaje es posible mediante la división de las tareas complejas en partes que se enseñarán y practicarán aisladamente (por ejemplo, Gagné, 1985) y que los conceptos y las habilidades pueden aprenderse independientemente de las situaciones en las que se utilizarán. Estas teorías apoyaban enfoques de la docencia como por ejemplo la enseñanza del significado de las palabras mediante actividades basadas en el diccionario o

enseñar algoritmos matemáticos sin tener en cuenta los problemas donde después pueden aplicarse.

Por el contrario, la perspectiva de la cognición contextualizada implica que los estudiantes deberían aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debería conectarse a situaciones de uso. Brown, Collins y Duguid (1989b) afirman que esta perspectiva apoya la importancia de las *actividades auténticas* en las aulas. Definen las actividades auténticas como las «prácticas ordinarias de una cultura» (pág. 34) —actividades similares a lo que los practicantes reales hacen—. Estas actividades se contraponen a las «actividades escolares»: actividades que habitualmente no tienen las características contextuales que permitirían a los estudiantes establecer conexiones entre lo que estudian y los trabajos relacionados que se encuentran fuera de la escuela. Ann Brown y sus compañeros (1993) ofrecen otra definición de actividades de clase auténticas —una definición derivada de la función de la educación formal dentro de las vidas de los niños—. Si consideramos que el objetivo de la educación es preparar a los estudiantes para ser personas que aprenden intencionadamente a lo largo de toda la vida, entonces las actividades son auténticas si sirven para este objetivo. Las actividades son auténticas, desde esta perspectiva, si promueven el tipo de pensamiento y habilidades para resolver problemas importantes en los contextos fuera de la escuela, sean o no las actividades en sí un reflejo de lo que hacen los practicantes reales. Al emprender las actividades de ciclos de investigación que anteriormente hemos descrito, los estudiantes de las aulas de Brown y sus colegas se introducen, o al menos eso se espera, en la cultura propia de la comunidad de estudiosos y de las personas que seguirán aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Collins y sus compañeros (1989) han desarrollado el *aprendizaje cognitivo* como modelo de instrucción que confía profundamente en la noción de actividades de clase auténticas. Aspectos claves del aprendizaje cognitivo son que el aprendizaje tiene lugar en el contexto donde las actividades son completas y significativas —esto es, actividades auténticas— y que los estudiantes aprenden al participar en estas actividades mediante el modelaje y la guía de un «superior» (normalmente el profesor). Brown, Collins y Duguid (1989) sugieren que los métodos de aprendizaje cognitivo introducen a los estudiantes en la cultura de las prácticas auténticas mediante la selección de actividades y la promoción de la interacción social alrededor de la participación en las actividades.

Collins y sus colegas (1989) consideran que el método de Schoenfeld (1985) para enseñar la resolución de problemas de matemáticas es un ejemplo del aprendizaje cognitivo que incorpora los elementos del modelaje, el entrenamiento, el andamiaje y la vuelta atrás. Central dentro del enfoque de Schoenfeld era la resolución de los problemas de

matemáticas junto a sus alumnos. Schoenfeld formuló un conjunto de estrategias heurísticas para enfrentarse a los problemas de matemáticas similares a las estrategias que utilizaban los matemáticos expertos. Enseñaba estas estrategias, junto a «estrategias de control» (por ejemplo, generando y seleccionando entre diversos cursos de acción, evaluando si se están haciendo progresos hacia una solución) y junto a «sistemas de creencias productivos» (por ejemplo, creencias sobre uno mismo, sobre el trabajo, y sobre las matemáticas) mediante la introducción, primero, de una nueva heurística y modelando su uso en la resolución de problemas. Después daba a la clase problemas para que los resolvieran en grupo. Proporcionaba un andamiaje a sus esfuerzos al actuar como moderador—solicitando heurísticas y estrategias de solución— y al mismo tiempo presentaba diversas estrategias de control para que juzgaran sobre cuál era la mejor forma de proceder. También desafiaba a los estudiantes a encontrar problemas difíciles y, al principio de cada lección, ejemplificaba la resolución de uno de los problemas. Por otra parte, Schoenfeld hacía que los estudiantes participaran en sesiones donde se reunían en pequeños grupos para resolver problemas y donde el profesor actuaba de «consultor», entrenando a los estudiantes cuando lo necesitaban, y retirando gradualmente sus incitaciones y preguntas de manera que los estudiantes fueran adquiriendo progresivamente un mayor control sobre el proceso de resolución de problemas. Finalmente, se alternaba con los estudiantes para llevar a cabo un «análisis *post mortem*» del proceso de resolución de problemas. Esta alternancia entre una guía experta y un análisis *post mortem* novel proporcionaba un modelaje y andamiaje adicional. A través de la introducción gradual de una nueva heurística, una secuenciación cuidadosa de los problemas y el uso de diversas actividades dirigidas por el profesor y centradas en el estudiante, Schoenfeld enseñó, en consecuencia, la resolución de problemas matemáticos como si fuera una actividad significativa en lugar de considerarlo como un conjunto de pequeños y aislados pasos.

*El conocimiento y las creencias del profesor:
una perspectiva de la cognición contextualizada:*

Algunos estudiosos han sugerido que parte, si no la mayor parte, del conocimiento de los profesores está ubicado en los contextos de las aulas y la enseñanza (Carter, 1990; Carter y Doyle, 1989; Leinhardt, 1988). Este conocimiento profesional no está almacenado en las mentes de los profesores como principios abstractos independientes de su contexto, accesibles y aplicables en cualquier situación docente. Por el contrario, se trata de un conocimiento desarrollado en su contexto, almacenado junto a aquellos rasgos que caracterizan a las aulas y a las

actividades donde se desarrolla, y se accede a este conocimiento al utilizarlo en situaciones similares.

Carter y Doyle (1989), por ejemplo, sugieren que gran parte del conocimiento de los profesores expertos es un conocimiento «estructurado en acontecimientos» o «episódico». Este conocimiento está organizado alrededor de las tareas que los profesores llevan a cabo en el contexto del aula. De acuerdo con Doyle (1986), los profesores deben llevar a cabo en el aula dos tipos principales de tareas: establecer y mantener el orden social (problemas de control de la clase) y representar y realizar el currículum (problemas de aprendizaje). Los profesores definen sus problemas específicamente en función de las situaciones que se encuentran en el aula y crean soluciones para estos problemas, en consecuencia, cuando almacenan su recientemente desarrollado conocimiento sobre el orden social y el trabajo académico, lo hacen junto a las características clave de las situaciones de clase donde se desarrolló este conocimiento. Lejos de organizarse como un conjunto de reglas o principios abstractos sobre la enseñanza, este conocimiento se estructura alrededor de acontecimientos acaecidos dentro del aula y está conectado íntegramente con las situaciones de clase donde se desarrolla. Parece razonable asumir que este tipo de conocimiento contextualizado coexiste con unos principios, teorías y conclusiones de investigación propias de los sistemas de conocimiento profesional del profesorado que son independientes del contexto y que los profesores se inspiran en ambos tipos de conocimiento cuando deben definir y resolver los problemas de la práctica.

A diferencia del trabajo teórico y empírico que ha sido llevado a cabo en el estudio de la instrucción en el aula y el conocimiento del profesor, no sabemos de ningún estudioso que haya examinado el aprendizaje del profesor o los programas de formación del profesorado explícitamente desde la perspectiva de la cognición contextualizada. Sin embargo, esta perspectiva tiene consecuencias tanto sobre el contenido de la formación del profesorado (¿qué tipo de conocimiento, habilidades e interpretaciones necesitan los profesores para poder crear un contexto en el aula adecuado para que tenga lugar un importante aprendizaje?) como sobre su proceso (¿en qué tipos de contextos deberían ubicarse las actividades de aprendizaje de los profesores?). En la siguiente sección exploramos estas cuestiones. Primero nos centramos en profesores experimentados y después en estudiantes de formación del profesorado, ya que las oportunidades de potencial aprendizaje para estos dos grupos difieren en aspectos importantes dentro de la perspectiva de la cognición contextualizada.

Consecuencias para el desarrollo profesional de los profesores

A primera vista, las teorías de la cognición contextualizada apoyan la idea de que las actividades de desarrollo profesional para los profesores experimentados deberían ubicarse en la práctica que se lleva a cabo. Un examen más detallado, sin embargo, revela una serie de complejidades y preguntas no resueltas. ¿Son adecuados, o incluso suficientes, los tipos de oportunidades y apoyo que los responsables del desarrollo del profesorado ofrecen a los profesores para que dentro de sus propias aulas puedan explorar nuevas formas de enseñanza? ¿Serían más apropiadas otras formas de ayuda? ¿En algún caso son adecuados otros contextos además del contexto del aula para el desarrollo del profesorado? Nos enfrentamos a estas cuestiones a través de la exploración de diversos ejemplares diferentes de actividades de desarrollo profesional.

Desarrollo del profesorado dentro del aula

Empezando por una de las consecuencias obvias, la idea de fundamentar las experiencias del desarrollo profesional en la propia práctica del profesor sugiere que el desarrollo del profesorado debería darse en el contexto de la escuela, teniendo un importante papel las clases de los profesores individuales. Por ejemplo, los miembros de un equipo de desarrollo del profesorado podrían guiar y apoyar a los profesores basándose en la observación de sus programas de docencia.

Un ejemplo de este enfoque del desarrollo del profesorado se dio en el proyecto de evaluación de la Universidad de Colorado (Borko, Mayfield, Marion, Flexer y Cumbo, 1995). El objetivo del proyecto era ayudar a los profesores a diseñar e implantar evaluaciones del trabajo en clase compatibles con sus objetivos docentes en matemáticas y lengua. Como parte del proyecto, un miembro del equipo responsable de la investigación y del desarrollo del profesorado pasaba un día a la semana, durante unas seis semanas, en la clase de uno de los profesores que participaban en el proyecto. En este período, trabajaba con los niños cuando empezaban actividades independientes de matemáticas. Tomaba notas para registrar sus observaciones acerca de las actividades y trabajos de los niños en el campo de las matemáticas, así como sus impresiones sobre cómo los niños entendían las matemáticas. A continuación se reunía con los profesores para compartir sus observaciones e impresiones y para discutir diversas ideas que había registrado. Los profesores explicaban que estas conversaciones les daban una mejor idea de lo que tenían que buscar cuando observaban a sus estudiantes, qué preguntas tenían que hacer, y qué información tenían que anotar. Las conversaciones también animaron a los profesores a modificar sus prácticas de evaluación de manera que incluyeran las observaciones

del trabajo de los estudiantes en el aula. De esta forma, al proporcionar una información retrospectiva y recomendaciones basadas en las actividades que los profesores estaban llevando a cabo en sus clases, el miembro que participaba en el proyecto podía ayudar a los profesores a llevar a cabo cambios que fueran compatibles con los objetivos del proyecto y las recomendaciones de la reforma que se estaba realizando.

Explorar los ejemplos de las propias prácticas de los profesores

Una implicación menos evidente de este principio es el hecho de que los profesores introduzcan sus experiencias (temas, problemas, consideraciones, etc.) de las aulas en las actividades de desarrollo del profesorado, en lugar de que sean los responsables del desarrollo del profesorado los que las introduzcan. Hay más datos sobre el éxito de este enfoque que sobre las experiencias basadas en la clase, quizá porque se trata de un modelo para el desarrollo del profesorado que habitualmente exige un trabajo menos intensivo y en consecuencia es más viable. Tres de los proyectos de desarrollo del profesorado que ya hemos discutido incluían talleres donde los profesores y el equipo responsable del desarrollo del profesorado y la investigación exploraban las cuestiones que surgían a partir de las prácticas docentes de los profesores. En el proyecto de desarrollo del profesorado basado en la discusión práctica (Richardson y Anders, 1994), las discusiones en grupo se basaban en parte en cuestiones y problemas sobre la instrucción que los profesores planteaban al grupo. Las sesiones de discusión práctica donde Richardson y Anders trabajaban individualmente con los profesores incluían la proyección y discusión de grabaciones en vídeo de las actividades que se llevaban a cabo en la clase del profesor.

En el proyecto de evaluación CU (Borko y otros, 1995) se dio un enfoque especialmente eficaz para contextualizar el aprendizaje cuando algunos miembros del equipo de desarrollo del profesorado y de investigación introdujeron materiales y actividades en una sesión; entonces los profesores intentaron llevar a la práctica estas ideas en sus aulas y el grupo discutió sus experiencias en una sesión posterior. Por ejemplo, en diversas ocasiones el responsable del desarrollo del profesorado encargado del área de matemáticas traía a las sesiones problemas de matemáticas poco rutinarios. Una de las cuestiones tratadas en varias sesiones fue la forma de puntuar de una de las escuelas. Cuando se introdujo por primera vez la cuestión, los profesores y los investigadores discutieron sobre aspectos de las respuestas de los estudiantes para considerar cuándo había que dar una puntuación, y elaboraron un criterio de puntuación para el problema. Durante las dos semanas siguientes los profesores pusieron a prueba el criterio que habían elaborado. En la sesión siguiente estudiaron las respuestas de los estudiantes y las

puntuaciones que les habían dado. Sobre la base de estas discusiones, los profesores hicieron muchos cambios en sus procedimientos de puntuación. Y más en general, a lo largo del año los profesores llevaron a cabo una serie de cambios en sus prácticas de evaluación e instrucción como resultado de esta sucesión de sesiones «prácticas», actividades de clase relacionadas, y las nuevas discusiones subsiguientes en las sesiones. Por ejemplo, la resolución de problemas y las explicaciones pasaron a ser componentes mucho más importantes en sus programas de matemáticas y desarrollaron criterios de puntuación para evaluar las soluciones y explicaciones que los niños elaboraban en las tareas de matemáticas que tenían resultados abiertos.

Finalmente, al igual que uno de los componentes del trabajo que Goldenberg y sus colegas llevaron a cabo con profesores acerca de las conversaciones instructivas (Goldenberg y Gallimore, 1991; Saunders y otros, 1992), los profesores llevaron grabaciones en vídeo de sus conversaciones instructivas a las sesiones para analizarlas en grupo. Por otra parte, gran parte de la atención en las discusiones de estas sesiones se centró en la práctica de los profesores en sus aulas. Basándose en el éxito de su trabajo con profesores, Goldenberg y Gallimore trazaron una serie de conclusiones acerca de la ayuda a los profesores para aprender habilidades tan complejas como las conversaciones instructivas. Dos de ellas están relacionadas con el aprendizaje contextualizado: los encuentros deberían organizarse productivamente alrededor de las necesidades que los profesores descubrían a partir de sus propias clases y era indispensable grabar en vídeo las clases de los profesores y darles la oportunidad de revisarlas y analizar sus esfuerzos para llevar a cabo las conversaciones instructivas.

Explorar ideas fuera del contexto del aula

¿Todas las actividades diseñadas para ayudar a los profesores a cambiar su práctica docente deben inspirarse en las propias clases de los profesores? Creemos que la respuesta a esta pregunta es no. De hecho, en algunas ocasiones puede ser ventajoso para los profesores participar en actividades que no están relacionadas con sus propias clases: tanto actividades que se dan en otras clases como actividades que tienen lugar en contextos ajenos a las aulas. Afirmamos esto fundamentándonos tanto sobre una base conceptual como empírica. Conceptualmente, las teorías de la cognición contextualizada estipulan que todo conocimiento es (por definición) contextualizado. La cuestión no radica en saber si el conocimiento y el aprendizaje están contextualizados, sino en qué contextos están ubicados. Para diseñar programas de cambio efectivos debemos: en primer lugar, considerar qué tipos de conocimiento, habilidades e interpretaciones son susceptibles de permitir a los profe-

sores enseñar de forma compatible con el proyecto de reforma de la educación; a continuación, preguntar qué tipos de experiencias constituyen auténticas actividades respecto a estos aprendizajes; finalmente, determinar los contextos apropiados donde situar estas actividades.

Para algunos objetivos del aprendizaje, ubicar las experiencias de los profesores en cursos de verano puede tener muchas ventajas. Por ejemplo, trabajar con los profesores en verano les da el lujo de explorar las ideas sin tener que preocuparse por lo que tendrán que hacer mañana. Es más, les libera de las limitaciones de los contextos de sus clases y escuelas. La escuela de verano que constituía la primera fase del proyecto de Instrucción Guiada Cognitivamente (CGI) (Carpenter y otros, 1989) es ilustrativa. La escuela de verano estaba diseñada para dar a los profesores las oportunidades de aprender materias específicas de las asignaturas y la forma en que habitualmente los niños las aprendían, también les permitía reflexionar sobre ese conocimiento y la forma en que podría configurar sus estrategias de instrucción. A los profesores que participaron se les presentaron ideas provenientes de la investigación acerca del aprendizaje de los niños de las sumas y las restas mediante diversas experiencias que principalmente se centraron en actividades relacionadas con las matemáticas y realizadas por los niños. Entre estas experiencias se incluía, por ejemplo, observar y discutir grabaciones en vídeo de niños que estaban resolviendo problemas y entrevistas con niños acerca de su comprensión de las matemáticas. Diversas evaluaciones llevadas a cabo a lo largo del siguiente curso académico indicaban que los profesores del proyecto CGI habían cambiado sus creencias, conocimiento y prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas trasladándose hacia una perspectiva más «guiada cognitivamente»: una perspectiva basada en una comprensión del pensamiento matemático de los niños. Por ejemplo, sus respuestas reflejaron la creencia de que la instrucción debería construirse sobre el conocimiento previo de los niños y que debería organizarse para facilitar la construcción de conocimiento de los niños (en oposición a la presentación del conocimiento por parte de los profesores). Los profesores del proyecto CGI también sabían más cosas que los profesores que fundamentaban sus clases en el control sobre temas como las estrategias que los estudiantes individuales utilizaban para resolver los problemas, el tipo de problemas que los alumnos encuentran difíciles y las distintas formas de plantear esos problemas.

Combinar contextos para el cambio del profesor

Como indican las cuestiones conceptuales y la investigación empírica que discutimos en esta sección, los diversos tipos de experiencias de desarrollo profesional, ubicadas en diversos contextos, son herra-

mientas potencialmente valiosas para ayudar a los profesores a cambiar su conocimiento, sus creencias y sus prácticas de instrucción. Determinar el tipo de experiencia contextualizada más apropiada depende de los objetivos específicos de un programa de desarrollo profesional. Por ejemplo, los cursos de verano parecen ser contextos especialmente sólidos para que los profesores desarrollen nuevas relaciones con la materia de las asignaturas y nuevas comprensiones acerca del aprendizaje de los estudiantes individuales. Quizá no puedan ser tan apropiados para permitir a los profesores llevar a la práctica unas prácticas específicas inspiradas en la reforma.

Este análisis sugiere que un sólido modelo para el desarrollo del profesorado puede consistir en la combinación de un curso de verano que introduzca las ideas teóricas y fundamentadas en la investigación con un programa de apoyo permanente a lo largo del curso académico mientras los profesores intentan adaptar estas ideas y aplicarlas en sus aulas. El proyecto CGI proporcionó a algunos de sus participantes esta combinación (Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs y Empson, en prensa). Además de los cursos de verano, estos participantes recibieron en sus clases el apoyo tanto por parte de los miembros responsables del proyecto CGI como por parte del profesor tutor. Algunas de las responsabilidades del personal de apoyo consistían en participar en sesiones con los profesores, visitar sus aulas, y en general proporcionarles el apoyo necesario mientras los profesores intentaban fundamentar su instrucción en el pensamiento previo de sus alumnos. Al final del período de cuatro años durante el que se estudió a 21 profesores, la docencia del 90 % de estos profesores había pasado a ser una instrucción más guiada cognitivamente. Estos profesores animaban a sus estudiantes a hablar sobre sus ideas acerca de las matemáticas, entendían y valoraban la variedad de soluciones que construían sus alumnos, y comprendían el valor de utilizar el pensamiento de los niños para guiar sus decisiones acerca de la instrucción. Es más, la mayor parte de los profesores llegó a entender con más fuerza que los niños pueden resolver problemas sin que se les enseñen explícitamente los procedimientos para resolverlos, y que los niños pueden aprender matemáticas resolviendo muchos problemas escogidos cuidadosamente. Estas creencias venían acompañadas por cambios en sus percepciones acerca de sus propias funciones como profesores. La mayor parte de los profesores empezó en el proyecto con una visión de la enseñanza caracterizada por demostrar unos procedimientos y explicar a los niños cómo pensar. Hacia el final de los cuatro años, consideraban que su función era la de ayudar a los niños a desarrollar su pensamiento matemático mediante la creación de un ambiente de aprendizaje, planteando los problemas apropiados y preguntando a los niños acerca de las soluciones que daban a los problemas. La combinación de actividades ubicadas en los contextos de los cursos y en las aulas tuvo éxito en su inten-

to de promover cambios en las ideas y las prácticas de los profesores así como cambios en los logros de los estudiantes de matemáticas.

Un modelo similar se adoptó en un programa de verano para profesores de matemáticas (Schifter y Fosnot, 1993; Schifter y Simon, 1992; Simon y Schifter, 1991). A lo largo de las dos semanas que duraba el programa de la escuela de verano, los profesores aprendieron matemáticas participando en actividades diseñadas de acuerdo con principios constructivistas acerca del conocimiento y el aprendizaje. A continuación diseñaban secuencias de instrucción que proporcionarían a sus propios estudiantes las oportunidades de aprendizaje de las matemáticas similares a aquellas en las que ellos habían participado. Durante el curso que siguió a la escuela de verano, los miembros responsables del programa visitaban cada semana las aulas de los profesores y hacían comentarios retrospectivos, proporcionaban muestras de docencia y les daban oportunidades para reflexionar. Los profesores también asistían a cursos que les ofrecían la oportunidad de poner en común sus esfuerzos por cambiar su forma de enseñar: exploraban con más detalle cuestiones relacionadas con las matemáticas, el aprendizaje y la enseñanza; y participaban en sesiones de planificación en pequeños grupos. Como resultado de estas experiencias, ubicadas en dos contextos claramente diferenciados, muchos de los profesores empezaron a desarrollar concepciones diferentes acerca de las matemáticas y comprensiones más profundas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Por otra parte, como explicaban los profesores, estos cambios en sus creencias afectaban a la enseñanza de las matemáticas en las aulas. Por ejemplo, muchos profesores mostraron un mayor compromiso con la enseñanza respecto al pensamiento y la comprensión del estudiante, y explicaban que escuchaban más a los estudiantes. Casi la mayor parte de los profesores que acabaron los cursos de la escuela de verano y el seguimiento en el aula explicaban que habían aplicado estrategias como la resolución de problemas en grupo, el uso de materiales, y nuevas técnicas para enfrentarse a problemas poco habituales.

En suma, existen diversos caminos diferentes para contextualizar el aprendizaje de los profesores experimentados, caminos que van desde la presencia de los responsables del desarrollo del profesorado que acompañan a los profesores en sus propias clases; pasando por invitar a los profesores a que presenten sus problemas, cuestiones y ejemplos de su enseñanza en discusiones en grupo; hasta crear actividades centradas en el propio aprendizaje de la materia de la asignatura por parte del profesor. Todas estas experiencias tienen su función en el aprendizaje del profesor, con una combinación de enfoques que tienen un poderoso potencial para promover un cambio significativo en el pensamiento y la práctica de los profesores.

CONSECUENCIAS PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO

Las teorías de la cognición contextualizada parecen sugerir que las experiencias de la formación del profesorado para los futuros profesores deberían, también, contextualizarse en la práctica del aula. De nuevo, un examen más profundo de esta idea revela algunas complejidades e implicaciones. Por ejemplo, los estudiantes de formación del profesorado no tienen sus propias aulas en las que contextualizar sus actividades de aprendizaje o sus propias experiencias de enseñanza sobre las que inspirarse en las discusiones acerca de cuestiones pedagógicas. En esta sección consideramos los tipos de contextos de aprendizaje que pueden diseñar los profesores de formación del profesorado para fomentar la exploración de los problemas pedagógicos por parte de los futuros profesores. Debido al hecho de que los objetivos y las experiencias del trabajo de curso, por una parte, y las prácticas de la formación universitaria del profesorado, por otra, son diferentes, los contextos de aprendizaje apropiados también serán diferentes. En consecuencia, consideramos por separado estos dos componentes de la formación del profesorado.

Contextos de aprendizaje para el trabajo de curso de la formación universitaria del profesorado

Al pensar en el diseño de los cursos de formación del profesorado, volvemos a la definición de actividades auténticas elaborada por Brown y sus colegas (1993), quienes las definían como aquellas actividades que fomentan el pensamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje del aprendizaje por parte de los estudiantes. En algunos aspectos, el desafío de crear actividades auténticas en los cursos de formación del profesorado es paralelo al desafío de las escuelas. Es decir, los profesores de formación del profesorado deben promover experiencias en los cursos universitarios que permitan a los futuros profesores enfrentarse a problemas importantes, utilizando mecanismos de investigación y de resolución de problemas. En este caso, el enfoque específico debería centrarse en los problemas pedagógicos y en las herramientas conceptuales de los profesores.

Un enfoque pedagógico que parece prometedor es el del *análisis de casos* (Sykes y Bird, 1992). Actualmente disponemos de pocas investigaciones sobre el análisis de casos en la formación del profesorado, ya sea la investigación descriptiva sobre el uso de casos, ya sea la investigación interpretativa sobre el impacto del análisis de casos en el aprendizaje de la enseñanza. Nuestra explicación se basa en los ensayos específicamente dedicados a las ventajas y los límites del análisis de casos, o fragmentos de análisis elaborados por estudiosos como Carter (1990), Doyle (1990), Leinhardt (1990) y Sykes y Bird (1992).

Existe una considerable diversidad en los casos elaborados para su utilización en la formación del profesorado. Sin embargo, comparten una serie de características, entre ellas el centrarse en situaciones concretas en lugar de centrarse en principios generales y el proporcionar encuentros indirectos en lugar de directos con esas situaciones. Aunque los casos no son auténticos en el sentido de que no son experiencias reales del aula, los casos sí que permiten a los estudiantes de formación del profesorado explorar problemas pedagógicos reales. De hecho, algunos de sus promotores sugieren que el análisis de casos es preferible a las experiencias de campo porque le proporcionan al profesor de formación del profesorado un mayor control sobre las situaciones con las que se encuentran los estudiantes de formación del profesorado y las cuestiones que exploran en esas situaciones. Proporcionan a los estudiantes de formación del profesorado una experiencia compartida que pueden analizar en grupo, y permiten que los profesores de formación del profesorado se preparen para las discusiones y las otras actividades donde se utiliza este material (Sykes y Bird, 1992).

Los defensores del análisis de casos proponen diversos usos para los casos —tanto en formato escrito como en vídeo— en la formación del profesorado. Quizás el uso más común, un uso que ciertamente encaja con la perspectiva de la cognición contextualizada, es su función como herramientas para desarrollar habilidades destinadas al análisis de situaciones problemáticas de enseñanza (Doyle, 1990; Merseeth, 1990). Al analizar casos de situaciones problemáticas de enseñanza, los futuros profesores pueden llevar a cabo prácticas como enmarcar problemas, generar soluciones diversas para los problemas, escoger entre soluciones alternativas y reflexionar sobre las implicaciones de sus elecciones. Algunos estudiosos (por ejemplo, Leinhardt, 1988) abogan por el uso de casos de enseñanza ejemplar para ayudar a los estudiantes de formación del profesorado a relacionar las teorías sobre la instrucción con su realización bajo condiciones reales. Este uso es especialmente apropiado para preparar a los profesores a ejercer una enseñanza fundamentada en la reforma, ya que las oportunidades que tendrán para experimentar alternativas viables en oposición a la práctica convencional de los escenarios de las clases reales, modelos mucho menos ilustrativos de estas alternativas, probablemente serán muy limitadas. Los diversos usos del análisis de casos están recogidos en la sugerencia de Kleinfeld (1992), quien afirma que los casos proporcionan:

1. una experiencia indirecta sobre los tipos de situaciones problemáticas características de la enseñanza;
2. un modelo sobre la forma en que un profesor experto enmarca y construye los problemas educativos;
3. un modelo sobre la forma en que un profesor experimentado indaga y reflexiona sobre esos problemas;

4. un conjunto de estrategias educativas para utilizarlas en situaciones educativas análogas;
5. una noción de que la enseñanza es una actividad por naturaleza ambigua que requiere una reflexión constante (págs. 34-35).

Los casos, tanto en formato escrito como en vídeo, limitan la información que se proporciona sobre cualquier situación docente concreta y, en consecuencia, simplifican la actividad de la resolución del problema. Si nuestro objetivo en la formación del profesorado es el de crear experiencias que reflejen más fielmente la complejidad de la enseñanza y la deficiencia estructural (confusión) de la naturaleza de los problemas pedagógicos, entonces los casos, tal y como se entienden habitualmente, pueden tener una utilidad limitada. Lo que es necesario, por el contrario, es un conjunto mucho más rico de materiales que documenten la enseñanza y el aprendizaje en el aula de forma que permita a los estudiantes de formación del profesorado definir y explorar los problemas pedagógicos de su elección, utilizando múltiples fuentes de información en sus exploraciones. Los casos multimedia interactivos y los contextos *hypermedia* tienen el potencial de alcanzar estos objetivos.

Los materiales desarrollados por Lampert y Ball como parte de su proyecto sobre las matemáticas y la enseñanza a través de los *hypermedia* (proyecto MATH) (Ball, Lampert y Rosenberg, 1991; Lampert, Heaton y Ball, 1994) y los desarrollados por Goldman y sus colegas en el grupo de cognición y tecnología de Vanderbilt (1990) son prototipos de este tipo de alternativas. Por ejemplo, Ball y Lampert recogieron diversos materiales que documentaban la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en las aulas de tercer y quinto curso de primaria donde daban clases regularmente. Estos materiales incluían grabaciones en vídeo de las lecciones de matemáticas que daban en las aulas a lo largo de todo el año académico, materiales docentes, publicaciones que recogían las planificaciones y las reflexiones sobre las lecciones de Ball y Lampert, publicaciones de estudiantes, trabajos de los estudiantes en pruebas y exámenes normales, y entrevistas con estudiantes que exploran sus comprensiones acerca de las matemáticas. Lampert, Heaton y Ball (1994) elaboraron materiales interactivos sobre casos y los pusieron a prueba en el curso sobre métodos matemáticos de Heaton. Estos casos recogían información sobre situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, tanto en material impreso como en materiales audiovisuales (por ejemplo, grabaciones en vídeo y transcripciones de clases, fotocopias de trabajos de los estudiantes, y la publicación del profesor) que Heaton y sus estudiantes utilizaban para explorar problemas de la práctica pedagógica. Ball, Lampert y sus colegas están incorporando actualmente su información multimedia acerca de la enseñanza y el aprendizaje en contextos *hypermedia* que incluirán herramientas para observar, anotar y construir argumentaciones.

La ausencia de linealidad característica de los sistemas *hypermedia*, la habilidad de visitar y visitar de nuevo diversas fuentes de información con rapidez y facilidad y la habilidad de construir y almacenar múltiples y flexibles vínculos entre las diversas piezas de información permiten que sus usuarios puedan considerar simultáneamente múltiples perspectivas de un mismo acontecimiento. Es más, la extensión de las bases de datos y la facilidad de búsqueda de estas bases de datos permiten que los usuarios definan y exploren los problemas que ellos mismos eligen (Merseeth y Lacey, 1993). Como en el análisis tradicional de casos, los materiales multimedia e *hypermedia* tienen la ventaja de constituir un contexto compartido para la exploración de los problemas pedagógicos. Permiten a los estudiantes de formación del profesorado participar en una exploración activa, formando parte de una comunidad de aprendizaje, e implicándose en una resolución de problemas sobre la enseñanza y el aprendizaje paralela a los tipos de experiencias que nosotros (en tanto que profesores de formación del profesorado) querríamos verles crear en sus propias clases (Lampert y otros, 1994). Sin embargo, estos materiales pueden convertirse en una «experiencia simulada de trabajo de campo» en un sentido que no se da en el análisis tradicional de casos, observando más de cerca la proyección de la complejidad del espacio problemático donde trabajan los profesores.

Los casos y los sistemas *hypermedia* se utilizan en el contexto de la universidad para llevar a cabo actividades auténticas dirigidas a los estudiantes de formación del profesorado. Grimmer y MacKinnon (1992), sin embargo, han sugerido un enfoque alternativo fundamentado en su compromiso por incorporar un conocimiento práctico en la formación del profesorado. Cuestionaban la práctica común de dar clases metodológicas en la universidad, sin la presencia de niños, y sugirieron que se diseñaran de nuevo estas clases implicando a los profesores universitarios, los maestros experimentados y los estudiantes de formación del profesorado para ejercer conjuntamente una docencia dirigida a los niños que se ubicara en el escenario de la escuela. Utilizando como ejemplo el programa de formación del profesorado fundamentado en la escuela que MacKinnon y Grunau (1991) documentaron, estos autores afirmaban que «todos los participantes —los maestros noveles y los experimentados, y también los profesores universitarios— aprendieron mucho sobre la enseñanza apoyándose mutuamente» (pág. 436), cuando los estudiantes de formación del profesorado daban clases junto a sus profesores universitarios y cuando analizaban y criticaban las grabaciones en vídeo de esas clases. Aunque sus recomendaciones no provienen de una perspectiva sobre el conocimiento de la enseñanza basada en la cognición contextualizada, estos autores apoyan claramente esta perspectiva.

Actividades auténticas y el conocimiento de la materia de las asignaturas

Las sugerencias que hemos presentado más arriba se centran en el desarrollo, por parte de los futuros profesores, del conocimiento pedagógico y del conocimiento de contenido pedagógico. En la sección titulada «La naturaleza construida del conocimiento y las creencias», presentábamos datos que mostraban que los futuros profesores a menudo no comprenden sus asignaturas con suficiente profundidad como para llevar a cabo una enseñanza basada en la reforma, y sugeríamos que la formación del profesorado debería centrarse en el conocimiento de la materia de las asignaturas, además del conocimiento pedagógico y del conocimiento de contenido pedagógico. También revisábamos algunas de las investigaciones llevadas a cabo acerca del aprendizaje de la materia de las asignaturas de los programas de formación del profesorado.

Si examinamos los contextos en los que se ha dado el aprendizaje de las matemáticas por parte de los estudiantes de formación del profesorado, observamos una pauta común en los diversos estudios. La investigación sugiere que los cursos sobre matemáticas y la enseñanza de las matemáticas que se organizan en torno a la resolución de problemas poco rutinarios de matemáticas y que ofrecen la oportunidad de hablar acerca de las matemáticas pueden ayudar a que sus participantes cambien sus concepciones acerca de lo que significa saber matemáticas y la forma de aprender las matemáticas, y pueden asimismo mejorar su conocimiento sustantivo de contenido matemático (Schram y otros, 1989; Simon, 1995; Wilcox y otros, 1990). Del mismo modo, McDiarmid (1995) ha trabajado junto a otros estudiosos para organizar cursos sobre la enseñanza de la historia que giran alrededor del análisis del contenido y la forma que caracterizan las reflexiones de los historiadores acerca de temas críticos. De esta forma, los futuros profesores de este último programa ampliaban sus propias comprensiones acerca de la historia y al mismo tiempo reflexionaban sobre cómo podrían desarrollar estas comprensiones en sus estudiantes. La perspectiva de la cognición contextualizada sugiere que este tipo de conclusiones podrían generalizarse respecto a otras materias. En otras palabras, aquellas actividades que invitan a los estudiantes de formación del profesorado a resolver complejos problemas fundamentados en la disciplina de estudio y a compartir sus soluciones con sus compañeros pueden ser formas *generalmente* apropiadas para contextualizar el aprendizaje de los estudiantes de la materia de la asignatura que han de enseñar.

Ubicar el aprendizaje en la experiencia docente del estudiante

Indudablemente, la respuesta más común a las reivindicaciones que exigen una contextualización del aprendizaje de los estudiantes de

formación del profesorado es centrarse en la experiencia docente del estudiante. Es durante las prácticas cuando los profesores noveles tienen la oportunidad de realizar efectivamente sus creencias y conocimientos pedagógicos en escenarios escolares reales. La experiencia docente del estudiante tiene el potencial de proporcionar un contexto de apoyo donde los profesores noveles puedan explorar nuevas estrategias de instrucción y recibir una respuesta a las lecciones que dan. Para este componente de la formación universitaria del profesorado el concepto de aprendizaje de un oficio podría ser apropiado. Es decir, los estudiantes en prácticas podrían ser colocados como aprendices de profesores cooperadores y a través de técnicas como el modelaje, el entrenamiento y la respuesta de la clase, podrían aprender las habilidades y las disposiciones que convierten a los profesores cooperadores en profesores expertos.

La imagen, sin embargo, no está tan netamente definida como podría parecer a simple vista. Por ejemplo, a pesar del hecho de que es el aspecto de la formación del profesorado más ampliamente estudiado, poco se sabe acerca de la experiencia docente del estudiante en prácticas. Todavía hay muchos desacuerdos acerca de la naturaleza y el grado de influencia que las prácticas tienen sobre el conocimiento, las creencias y las prácticas de los futuros profesores (Glickman y Bey, 1990; Zeichner, 1985). Los maestros sistemáticamente lo consideran como el elemento más beneficioso de sus programas de formación (Guyton y McIntyre, 1990). Por el contrario, algunos autores han advertido que las prácticas docentes de los estudiantes de formación del profesorado pueden tener consecuencias negativas y positivas para los futuros profesores (Feiman-Nemser, 1983; Zeichner, 1985). Otros autores han sugerido que las prácticas pueden tener poco impacto en el desarrollo de las habilidades pedagógicas o las habilidades reflexivas de los profesores (Hoover, O'Shea y Carroll, 1988).

Incluso a pesar de que la investigación ofreciera claros datos que demostraran que las prácticas de los estudiantes influyen sustancialmente en las ideas y la docencia de los futuros profesores, seguirían existiendo las dudas acerca de la posibilidad de que este tipo de experiencias promuevan y apoyen nuevas formas de enseñanza. Una de las consideraciones más importantes sobre este tema es la pregunta de si las clases que hay disponibles para los estudiantes en prácticas encarnan los tipos de enseñanza que queremos que aprendan y, en consecuencia, si pueden servir de contexto productivo para su aprendizaje, una cuestión que hemos planteado anteriormente al discutir acerca de los apoyos sociales en el aprendizaje de los profesores. Como advierten Sykes y Bird (1992):

Finalmente, la perspectiva de la cognición contextualizada se inspira en la imagen del aprendizaje de un oficio de una comunidad gremial o

profesional caracterizada por una forma sólida de aprendizaje. Pero esta imagen requiere una práctica estable y satisfactoria que pueda emprender el profesor novel. Si el objetivo de la formación del profesorado es una práctica docente reformada que todavía no está disponible, y si no existe una cultura de refuerzo que apoye este tipo de práctica, entonces la imagen básica del aprendizaje de un oficio parece desvanecerse. El conocimiento de los profesores se caracteriza por ser un conocimiento contextualizado, pero este tópico plantea una adivinanza a la reforma. ¿A través de qué actividades y situaciones aprenden los profesores nuevas prácticas que no puedan ser reforzadas por la rutina del contexto de trabajo? (pág. 501).

McNamara (1995) señala algo parecido al afirmar que para que las prácticas de los estudiantes de formación del profesorado hagan algo más que reproducir las rutinas propias de la enseñanza tradicional, los profesores de formación del profesorado deben asegurarse de que su experiencia es más amplia y trasciende a las prácticas que los estudiantes de formación del profesorado se encuentran en escuelas concretas.

Si nos tomamos seriamente estas advertencias, ¿qué consecuencias tienen sobre el diseño de las prácticas docentes de los estudiantes? Ciertamente, estas experiencias juegan un papel demasiado central en la formación del profesorado como para plantearse eliminarlas por entero. Y el hecho de que las prácticas pueden servir de potencial escenario para aprender a llevar a cabo la docencia basada en la reforma es demasiado importante como para tomar medidas tan drásticas. Una de las soluciones podría ser colocar a los estudiantes en prácticas en aulas donde sus profesores, independientemente de la forma en que enseñan, estén deseosos de permitirles aplicar sus nuevas perspectivas acerca del aprendizaje y la enseñanza. De esta forma, los supervisores universitarios podrían ejercer funciones similares a las de los responsables del desarrollo del profesorado: no como expertos junto a los cuales se colocaría a los estudiantes en prácticas como aprendices, sino como profesores de formación del profesorado experimentados que tienen una comprensión conceptual de la enseñanza basada en la reforma que puede proporcionar a los estudiantes entrenamiento, respuestas y apoyo. Un acercamiento de este tipo podría responder a un segundo propósito, esto es, el de la experiencia de desarrollo profesional de los profesores cooperantes interesados en aprender a enseñar mediante nuevos caminos.

Otra posibilidad, compatible con la primera, sería ofrecer seminarios paralelamente a las prácticas de los estudiantes, dirigidos por los profesores de formación del profesorado y diseñados para ayudar a los estudiantes en prácticas a analizar críticamente sus experiencias de aprendizaje de la enseñanza. Dentro de estos seminarios, los estudiantes en prácticas podrían examinar las relaciones entre sus ideas y su docencia y considerar las dificultades que surgen cuando uno intenta

llevar a cabo una práctica docente basada en la reforma en contextos que pueden no ayudar a ello.

Resumen: contextualizar las experiencias de aprendizaje de los profesores

La perspectiva de la cognición contextualizada sugiere que los contextos donde tiene lugar el aprendizaje son determinantes importantes de lo que las personas aprenden. De esta forma, al diseñar experiencias que promuevan las visiones de la enseñanza basadas en la reforma, los profesores de formación del profesorado deben determinar los tipos de conocimiento, habilidades y comprensiones que permitirán a los maestros enseñar de esta nueva forma; deben identificar experiencias que ayuden a promover estos aprendizajes; y después determinar los contextos apropiados donde ubicar estas experiencias. Los análisis que hemos presentado en esta sección sugieren que el mejor medio para conseguir estos objetivos es la combinación de diversos tipos de experiencias, ubicadas en diversos contextos. En el caso de los profesores experimentados, por ejemplo, los cursos de verano parecen ser contextos especialmente adecuados para desarrollar nuevas comprensiones sobre las materias de las asignaturas y nuevas ideas sobre el aprendizaje de los estudiantes. El apoyo y las respuestas durante un período de tiempo, directamente relacionados con las experiencias de clase, pueden ser elementos más adecuados para facilitar a los profesores la ejecución de prácticas concretas basadas en la reforma. Un diseño poderoso para la formación universitaria del profesorado puede ser la combinación del análisis de casos presentados desde una perspectiva multimedia para conseguir un trabajo de curso y unos contextos de práctica de la docencia que promuevan y apoyen la experimentación con las nuevas visiones de la enseñanza y el aprendizaje.

La naturaleza distribuida de la cognición

La esencia del concepto de cognición distribuida es que la cognición no es únicamente propiedad de la mente de los individuos. Está distribuida o «se extiende sobre» (Lave, 1988) el individuo, las otras personas y los contextos simbólicos y físicos. En el mundo ajeno a la escuela, las actividades inteligentes habitualmente son colaborativas en lugar de ser trabajos elaborados en solitario, y con frecuencia dependen de recursos que están más allá de los individuos como las herramientas físicas y los sistemas de notación (Pea, 1993).² Pea apoya la idea de que la

² En este capítulo, hemos utilizado las ideas de cognición distribuida e inteligencia distribuida como sinónimos. La distinción entre ellas establecida por Pea (1993) va más

distribución de la cognición debería verse como una expansión y no como una nueva ubicación. En otras palabras, al distribuir la cognición ensanchamos la capacidad de un sistema para innovar e inventar. Moll, Tapia y Whitmore (1993) aportan el ejemplo de una casa perteneciente a una comunidad de Arizona integrada por la clase trabajadora y de población principalmente mexicana donde tanto el conocimiento, como el trabajo y los servicios materiales se comparten tanto dentro de la casa como entre los diversos hogares de la familia extensa y la comunidad. Por ejemplo, las casas comparten sus conocimientos acerca de los organismos de gobierno y las instituciones con los que han de tratar, así se ayudan mutuamente a solicitar cuidados médicos, las viviendas públicas y los vales de comida. También se ayudan en el trabajo según su experiencia, trabajando juntos en tareas como la reparación de coches o la construcción de casas. Moll y sus colegas defienden que esta forma de compartir, ejemplo de la distribución social de los recursos culturales, es esencial para la supervivencia de las familias.

Pea (1993) hace una distinción entre la distribución de la cognición entre personas y herramientas y la distribución de la cognición dentro del conjunto de las personas. Por lo que se refiere al primer tipo de cognición distribuida, señala que las herramientas no sólo aumentan la cognición; en algunos casos la transforman. Es decir, el uso de herramientas puede provocar cambios cualitativos y cuantitativos en el pensamiento. El papel de la brújula en la navegación es un ejemplo de ello (Resnick, 1987b). Antes de la invención de la brújula, los marineros navegaban guiándose por las estrellas, localizando constelaciones en el cielo y haciendo complejos cálculos geométricos para orientarse. Simples brújulas magnéticas eliminaron la necesidad de algunos de estos cálculos. A medida que las brújulas se sofisticaron (por ejemplo, incluyendo sistemas de compensación para las diferencias entre el norte magnético y el verdadero), de nuevo se eliminaron cálculos adicionales. Actualmente, casi todos los cálculos necesarios son realizados por brújulas giroscópicas; muchas de las tareas cognitivas que entran dentro del mundo de la navegación se han trasladado de los marineros a sus herramientas.

La afirmación de que la cognición está distribuida entre el conjunto de las personas reconoce que, para muchas tareas cognitivamente muy complejas, ninguno de los participantes en la tarea puede tener el conocimiento y las habilidades necesarias para realizarla individualmente. Una realización en solitario de este tipo no es ni esperada ni de-

allá del alcance de este capítulo. Tampoco exploramos diferentes concepciones de la cognición distribuida. Aunque sabemos que los estudiosos tienen concepciones distintas sobre esta idea —por ejemplo, difieren en determinar en qué medida la cognición es principalmente individual o distribuida (Salomon, 1993b)— consideramos que estos debates van más allá del alcance de nuestra discusión.

seada. De nuevo, la navegación ilustra este punto. Hutchins (1990, 1993) describió el sistema de navegación de un barco de sofisticada tecnología de la marina norteamericana. Seis personas de tres oficios distintos (y utilizando diversas herramientas cognitivas sofisticadas) se encargaban de conducir el barco fuera del puerto. Dos personas desde la cubierta observaban las maniobras. Otras dos personas transmitían las lecturas a un especialista que se encontraba en el puente. Ese especialista registraba las lecturas en un libro, mientras otro marcaba la posición del barco en una carta de navegación y calculaba dónde estaría en la siguiente visualización. Esta información era utilizada para decidir qué puntos de referencia debían tomar a continuación las personas que se encontraban en cubierta. El conocimiento necesario para pilotar con éxito el barco se distribuía entre todo el sistema de navegación. Importantes aspectos de ese conocimiento estaban incorporados en las herramientas. Y el conocimiento que residía en las personas se distribuía entre los individuos de forma que ninguna persona podía pilotar el barco en solitario. Como ilustra este ejemplo, las propiedades cognitivas de los grupos difieren de las de los individuos que pertenecen a esos grupos. La organización social de la cognición distribuida permite que los grupos lleven a cabo tareas cognitivas más allá de las capacidades de cualquier miembro individual (Hutchins, 1991).

Consecuencias en el aula de un modelo distribuido de cognición

Algunos estudiosos apremian a la formación universitaria del profesorado para que incorpore la idea de cognición distribuida en el diseño de las actividades de clase con el objeto de preparar a los estudiantes para funcionar mejor en el mundo fuera del aula. Resnick (1987b) afirma que,

[...] en la medida en que la escuela se centra principalmente en las formas individuales de competencia, en el trabajo que no precisa herramientas y en habilidades descontextualizadas, educar a la gente para que sean buenos estudiantes únicamente en los contextos de la escuela no puede ser suficiente para ayudarles a convertirse en personas que adquieren un sólido aprendizaje fuera del contexto de la escuela (pág. 18).

Pea (1993) señala algo parecido:

Mediante un andamiaje social y mediatizada externamente, la cognición que se apoya en artefactos es tan predominante en los contextos ajenos a la escuela que su ignorancia en el contexto del aula va en detrimento de la transferencia de aprendizaje más allá de la clase (pág. 75).

El autor va más allá de esta afirmación, sugiriendo que:

Deberíamos reorientar la atención educativa que actualmente se presta a la cognición individual y sin herramientas para facilitar que los individuos sean sensibles y den nuevos usos a los recursos disponibles para realizar una actividad creativa e inteligente en solitario y en colaboración (pág. 81).

Quizá no podamos ir tan lejos como Pea cuando aboga por una reorientación de la educación formal. Si la enseñanza, sin embargo, consiste en preparar a los estudiantes para emprender actividades propias del mundo real y cognitivamente complejas, entonces debemos diseñar cuidadosamente clases y actividades de clase que incorporen la distribución de las tareas cognitivas entre las personas y entre las personas y las herramientas. Adoptar esta posición cambia sustancialmente nuestras ideas sobre lo que los niños necesitan saber y aprender. Por lo que se refiere a la distribución entre personas y herramientas, disponemos de un convincente ejemplo en el cambio de atención que ha acompañado a la incorporación de las calculadoras en las clases de matemáticas de los primeros cursos de primaria: se han abandonado prácticas de cálculo como las largas divisiones y se ha prestado más atención a actividades que se centran en estimaciones, los significados de las operaciones y la selección de métodos de cálculo apropiados. Otro ejemplo nos lo proporcionan las clases de laboratorio que se apoyan en microordenadores (por ejemplo, Linn, Songer y Eylon, en prensa); en estas actividades, los estudiantes utilizan el ordenador para investigar fenómenos del mundo real de una forma que con los equipamientos tradicionales de los laboratorios no sería posible hacer. Recogen datos utilizando una sonda que conecta al ordenador y graban información de variables como la temperatura, la presión, la luz y el sonido; e interpretan los datos utilizando gráficos de las relaciones de estas variables generados por el ordenador. Además de recoger datos y transformarlos en paneles de datos, la tecnología informática contribuye a enmarcar las investigaciones de los fenómenos por parte de los estudiantes, al permitirles indagar sobre cuestiones que no podrían plantearse utilizando únicamente un equipamiento tradicional de laboratorio.

Este tipo de cambios en las actividades de aprendizaje que requieren una cognición ayudada de herramientas no está exento de implicaciones. Como ocurre con casi todas las decisiones que hay que tomar al diseñar un proyecto, cuando hay que escoger entre una cognición que recibe la ayuda de las herramientas y otra que no, se sacrifica inevitablemente alguna cosa. Por ejemplo, mientras las herramientas pueden proporcionar un mayor acceso a actividades cognitivas de mayor nivel y más complejas, pueden hacerlo en detrimento de que los estudiantes adquieran habilidades básicas (por ejemplo, el cálculo matemático) y

ciertas comprensiones de menor nivel (Pea, 1993). Pea nos advierte que hay que ser conscientes de estos sacrificios y que las decisiones que se tomen han de tener en cuenta tanto los sacrificios como los objetivos educativos que buscamos. A pesar de las implicaciones y los sacrificios que hay que hacer, parece que en general se acepta la incorporación de la tecnología y las herramientas cognitivas en las actividades de aprendizaje del aula. La aceptación de este cambio por parte de la comunidad de responsables de la didáctica de matemáticas, por ejemplo, es evidente en el *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (National Council of Teachers of Mathematics, 1989) donde se afirma que «las calculadoras, los ordenadores, los *software* ideados para uso pedagógico y los materiales para ser manipulados son necesarios para una buena docencia de las matemáticas; el profesor ya no puede confiar únicamente en una pizarra, tiza, papel, lápices y el texto» (pág. 253).

Al considerar la distribución de la cognición entre un conjunto de personas, el apoyo para cambiar de enfoque ya no parece tan claro. De hecho, la cultura de la escuela se caracteriza por una serie de rasgos que parecen opuestos a la idea de distribuir los componentes de una tarea cognitiva entre sus participantes. Por ejemplo, en las escuelas se valora mucho el pensamiento independiente y la responsabilidad individual. Como señala Resnick (1987b):

La forma dominante de aprendizaje y trabajo escolar es individual. Aunque en la escuela tienen lugar actividades en grupo de varios tipos, al final los estudiantes son juzgados en función de lo que pueden hacer por ellos mismos. Es más, la mayor parte de las actividades centrales de la enseñanza están diseñadas como trabajo individual [...] (pág. 13).

Aunque no abogamos por una eliminación de la atención que en las escuelas se presta a la competencia individual, estamos de acuerdo con los argumentos de Resnick (1987b), Brown y sus colegas (1993) y otros autores quienes afirman que, para preparar a los estudiantes a que participen exitosamente en la sociedad, las escuelas han de prestar más atención a actividades cognitivas compartidas socialmente. Para poder aplicar con éxito estas actividades en el aula, debemos buscar el equilibrio entre el enfoque centrado en la competencia individual y un enfoque que apueste por la cooperación y la colaboración.

Otra característica de la cultura escolar que no parece encajar con la idea de cognición distribuida es la práctica de enseñar a todos los estudiantes (o, por lo menos, a todos los estudiantes de habilidades y niveles parecidos) el mismo cuerpo de conocimientos y habilidades y hacerles el mismo examen para saber qué han aprendido. Un argumento subyacente a esta práctica es la creencia de que existe un cuerpo central de conocimientos y habilidades que todo niño debería aprender en

la escuela. Si las tareas cognitivas se distribuyen entre los individuos, entonces algunos estudiantes pueden no tener la oportunidad de adquirir o desarrollar estos conocimientos y habilidades esenciales. Respecto a esta cuestión, de nuevo estamos de acuerdo con Resnick (1978b): en este caso, afirma que «la escuela debería centrar sus esfuerzos en preparar a las personas para ser buenos *aprendices adaptativos* (cursiva en el original), de forma que puedan trabajar eficazmente cuando las situaciones son impredecibles y las tareas exigen cambios» (pág. 18). Desde esta perspectiva de aprender-a-aprender, los conocimientos y habilidades esenciales que hay que aprender incluyen facultades como la resolución de problemas y la participación en actividades cognitivas conjuntas, además de las disciplinas «instrumentales» como la lectura, la escritura y las matemáticas. En lugar de centrarse en asegurar que todos los estudiantes aprenden un amplio abanico de hechos y conceptos similares en diversos dominios, la atención debería centrarse sobre unas pocas ideas sólidas que probablemente los estudiantes no descubrirían por ellos mismos y que pueden ayudarles a dar sentido a una gran variedad de ideas más específicas (Brown y otros, 1993; Prawat, 1991). La visión opuesta de «que todo niño de una cierta edad y de un mismo curso escolar debería adquirir el mismo cuerpo de conocimientos al mismo tiempo [...] es una de las razones por las que las actividades de la escuela actual no son en gran medida auténticas» (Brown y otros, 1993, pág. 224) y no conducen a producir personas que sean aprendices adaptativos.

Si aceptamos la idea de que los componentes de las tareas cognitivas deberían distribuirse entre los participantes, entonces para conseguir la igualdad de oportunidades para aprender debemos preocuparnos por la forma de distribuir los componentes de los diferentes niveles cognitivos. Bereiter y Scardamalia (1989) hipotetizaron que «las habilidades que un estudiante adquirirá en una interacción instructiva son aquellas requeridas por la función del estudiante en el proceso cognitivo conjunto» (pág. 383). Esta hipótesis pone de relieve la importancia de las funciones de los individuos en las tareas compartidas por grupos de estudiantes. Por ejemplo, en un grupo de cooperación que trabaja para resolver un problema de matemáticas situado en un rico contexto, un estudiante podría realizar los cálculos requeridos, otro estudiante podría registrar las decisiones del grupo y otro podría desarrollar la planificación de más alto nivel necesaria para resolver el problema. En este tipo de situaciones, es importante que todos los estudiantes tengan la oportunidad (a través de múltiples tareas, sino dentro de cada tarea) de aprender y practicar habilidades cognitivas de más alto nivel y también de más bajo nivel. Este objetivo no se conseguiría, por ejemplo, si los componentes de las tareas de más alto nivel se asignaran siempre a estudiantes más habilidosos. Este tipo de división de tareas podría ser apropiado para contextos no escolares, donde el objetivo último habi-

tualmente es la eficacia de la realización de la tarea y no el aprendizaje. En las aulas, sin embargo, no es apropiado, ya que en ellas los objetivos principales son que todos los estudiantes aprendan a aprender y se conviertan en personas que siguen aprendiendo a lo largo de la vida.

Anteriormente, nos hemos referido a las aulas de aprendizaje guiado descritas en los experimentos de diseño de las clases de ciencias dirigidos por Brown y sus colegas (Brown, 1992; Brown y otros, 1993). Estas aulas son un ejemplo de cómo pueden distribuirse intencionadamente la cognición y la pericia entre las personas, y entre las personas y las herramientas, con el objeto de crear una comunidad de personas que aprenden y donde el principal objetivo es preparar a los estudiantes para ser personas que siguen aprendiendo a lo largo de la vida o para ser «expertos en aprendizaje». Los ciclos de investigación, una de las actividades principales en estas aulas, utilizan una combinación del método del rompecabezas (Aronson, 1978) y la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) para distribuir el trabajo experto entre los estudiantes. A los estudiantes se les asignan temas de investigación (por ejemplo, especies en peligro de extinción, poblaciones cambiantes), y cada uno de estos temas está subdividido en cinco subtemas. En los grupos de investigación, cada persona se convierte en un experto en uno de los cinco subtemas. A continuación, en grupos de aprendizaje, los «expertos» utilizan la enseñanza recíproca para dirigir las discusiones sobre los subtemas. De esta forma, cada uno de los niños de un grupo de aprendizaje es el experto de una parte del material y es el responsable de enseñárselo a los demás. Finalmente, todos los estudiantes del grupo se examinan del tema completo. Algunas características de los medios informáticos de los que se dispone en el aula promueven también la cognición distribuida. Por ejemplo, Quick Mail (una versión del correo electrónico) da acceso a los estudiantes a una comunidad más amplia de estudiantes y expertos. «Libera a los profesores de la carga de ser los únicos guardianes del conocimiento y permite a la comunidad extenderse más allá de las paredes del aula» (Brown y otros, pág. 214).

Otro ejemplo es el del Proyecto de los niños como científicos globales (KGS, Kids as Global Scientists Project) donde estudiantes de la primera etapa de secundaria de todo el mundo participan a través de Internet en un currículum común sobre meteorología y realizan intercambios globales a partir de un modelo de aprendizaje basado en la distribución de las competencias (Songer, en prensa-a, en prensa-b). Cada uno de los intercambios globales empieza con el registro local de datos meteorológicos por parte de los estudiantes. La información local se amplía y expande, después, a través del uso de Internet y sus recursos. Por ejemplo, los estudiantes tienen acceso a imágenes de archivo o de tiempo real realizadas por satélites. Mediante el correo electrónico pueden comunicarse con los compañeros y los tutores de todo el mun-

do que participan en el intercambio. De esta forma, pueden utilizar las interpretaciones que hacen de cuestiones relacionadas con la meteorología a nivel familiar como base para aprender más cosas acerca de estas cuestiones a una escala mucho mayor.

En el intercambio que tuvo lugar en la primavera del año 1995, participaron 1.400 estudiantes de 30 escuelas de secundaria, incluyendo a estudiantes de nueve centros internacionales en países como Finlandia, Australia y Hong Kong. Las entrevistas con los profesores del proyecto KGS indican que la motivación que los estudiantes tenían para aprender era muy alta, por lo menos, en parte, porque tenían la oportunidad de compartir información con compañeros de todo el mundo. Como resultado de las extensas conversaciones *on-line* con los tutores y los compañeros, las ricas explicaciones de los estudiantes mezclaban historias personales sobre temas relacionados con el tiempo y complejas explicaciones científicas. Por otra parte, el uso del ordenador parecía facilitar el trabajo en grupos de cooperación. En general, los participantes valoraron el acceso casi ilimitado a la información y las nuevas oportunidades para aprender que les brindaron las nuevas herramientas de telecomunicaciones y la participación a escala mundial (Songer, en prensa-a, en prensa-b).

Cognición distribuida: la función del profesor

La función del profesor será diferente en una clase diseñada para fomentar y aprovechar la cognición distribuida que en aquellas aulas caracterizadas por un sistema más tradicional donde la atención se centra en el aprendizaje independiente e individual. Hasta la fecha, sin embargo, poco se ha escrito sobre la función del profesor en las aulas donde se incorpora intencionalmente el diseño de la cognición distribuida. Según Brown y sus colegas (1993), esta función todavía es «problemática» y «en gran medida desconocida» (pág. 206). En esta sección, exploramos algunas ideas sobre la función del profesor, fundamentándonos en el análisis de las demandas que se requerirán del profesor en la enseñanza basada en la cognición distribuida.

El profesor como experto en la indagación

Una de las implicaciones de la idea de que la cognición y el conocimiento experto se distribuyen en el aula es que no se puede esperar del profesor que exija un conocimiento experto en todos los ámbitos de información que se exploran en las tareas de clase. La imagen del profesor como divulgador de conocimiento ya no existe; en su lugar ha aparecido la imagen de un profesor que guía la indagación de los estu-

diantes en múltiples ámbitos. En su función de guía, el profesor enseña a medida que los estudiantes se preparan para aprender en lugar de seguir un currículum establecido o un plan rígido para impartir la lección. Brown (1992) advierte que este tipo de enfoque no implica que haya una ausencia del currículum. Por el contrario, existen una serie de temas recurrentes que el profesor debe ayudar a los estudiantes a entender. El profesor debe conocer a fondo estos temas y debe tener las habilidades para apoyar y guiar a los estudiantes a medida que los exploran. Las actividades de aprendizaje del aula deben volver con frecuencia a estos temas a lo largo del curso, cada vez a un nivel más profundo de comprensión. El profesor también puede necesitar comprender de una forma más rica cómo estas ideas clave se relacionan con el currículum escolar en su conjunto, a diferencia de lo que ocurre con el enfoque instructivo que depende más de la dirección del profesor.

Brown y sus colegas (1993) sugieren que «por lo que se refiere a guiar el aprendizaje, es más fácil hablar de ello que practicarlo. Precisa un ojo clínico para saber cuándo hay que intervenir» (pág. 207) y cómo alcanzar un equilibrio entre promover los descubrimientos y proporcionar una guía. La transición para cumplir esta función no es una tarea fácil para los profesores. Como comentaba un profesor del proyecto KGS,

Recuerdo mi primer año. Simplemente es incómodo cuando no sabes lo que va a ocurrir. E incluso ahora (tres años más tarde), que creo que tengo casi todos los problemas resueltos, incluso ahora siempre hay cosas que no puedes controlar [...]. Odio utilizar estas palabras trilladas, pero creo que mi papel es más el de facilitar las cosas que el de controlar (Hester y Songer, en prensa).

Además de saber cómo guiar la indagación, el profesor debe ser un modelo a seguir en las actividades de indagación. En una sección anterior, la titulada «La naturaleza social de la cognición», hemos señalado que cuando los profesores diseñan las clases para que sean comunidades de discurso —lugares donde los estudiantes se introducen en la cultura de formas concretas de actuar y pensar— deben jugar un papel crítico al modelar los hábitos mentales, las disposiciones y las formas de pensar deseados. Del mismo modo, para una clase que se centra en fomentar las disposiciones y las habilidades necesarias para educar a personas que sigan aprendiendo a lo largo de toda la vida, el profesor debe personificar el modelo de sujeto de la indagación: «Si los estudiantes se consideran aprendices del aprendizaje, entonces el profesor es el maestro experto en el aprendizaje al que deben emular» (Brown y otros, 1993, pág. 207). Por ejemplo, el profesor debe ser capaz de reconocer cuándo desconoce una respuesta, y debe tener los recursos cognitivos y físicos para remediar esta falta de conocimiento. Un profesor

del proyecto KGS describió el cambio en su función y el impacto que ello tuvo en el aula:

El ambiente de aprendizaje del aula casi adquirió vida por sí sólo, una vida vibrante, de indagación, a medida que yo y mis estudiantes nos uníamos en el aprendizaje sobre cómo enviar y recibir información a los nuevos amigos del correo electrónico. Mr. D., el profesor, se convirtió en Mr. D., el facilitador, y la ansiedad propia de mi ego profesional que nacía cuando no sabía exactamente cómo funcionaban las cosas dio paso a un cómodo enfoque basado en el «veamos si esto funciona», enfoque que aceptaron totalmente mis estudiantes y que contribuyeron a adoptar (Songer, en prensa-b).

Al hacer estos cambios, los profesores se convierten en modelos de investigador.

Conocimiento de las herramientas tecnológicas

Muchas clases diseñadas para fomentar la distribución de la cognición entre las personas y las herramientas cognitivas adoptan el uso de tecnologías bastante sofisticadas (por ejemplo, el correo electrónico, Internet, la *World Wide Web*, el CD-ROM) que hacen explotar las fuentes de conocimiento y las fuentes de saber experto disponibles para los profesores y los estudiantes. Brown y sus colegas (1993) observaron que las actividades realizadas con ordenador diseñadas para ampliar la cognición más allá del aula no siempre se utilizaban en todas las aulas donde estaban disponibles. Estas actividades se incorporaron rápidamente sólo cuando los profesores apoyaban y animaban a los estudiantes y, lo que es más importante, cuando actuaban de modelo sobre cómo usar estas tecnologías. Del mismo modo, algunos profesores del proyecto KGS explicaban que su falta de experiencia personal con Internet o programas como Blue Skies, así como el insuficiente acceso a los ordenadores, limitaba la extensión del uso de las telecomunicaciones en los temas sobre meteorología (Songer, en prensa-b). En ocasiones pasaban algunos años antes de que los profesores del proyecto empezaran a sentirse cómodos al incorporar las herramientas tecnológicas en sus programas de ciencias:

Para ser honesto, el primer año del proyecto KGS estaba tan nervioso, [...] me sentía tan incómodo que realmente me tuve que forzar para utilizar esa herramienta de trabajo [...]. La verdad es que creo que he recorrido un largo camino hasta llegar a no tener miedo nunca más de las nuevas tecnologías. Realmente quiero que mis niños vayan al laboratorio de informática y cada vez que preparo un tema pienso «Me pregunto cómo podríamos utilizar Internet para esto». Sabes, ya no es el principal

problema. Me siento totalmente cómodo al utilizarlo y ahora, en mi planificación de los temas y las lecciones, lo utilizo como herramienta (Hester y Songer, en prensa).

*Cognición distribuida:
experiencias de aprendizaje para los profesores*

Al explorar las implicaciones de la cognición distribuida en la formación universitaria del profesorado y en la formación continua de los profesores que ya ejercen la enseñanza, nos encontramos en un ámbito especulativo: partimos de ideas sobre la función del profesor en las aulas donde se aplica la cognición distribuida, pero damos un paso más allá al considerar los tipos de experiencias de aprendizaje que ayudarán a los profesores a prepararse para estas nuevas funciones. Nos centraremos principalmente en dos áreas de la responsabilidad del profesor: la creación de una comunidad de aprendizaje dentro del aula; y la integración de la tecnología y las herramientas tecnológicas en las experiencias de aprendizaje de las aulas.

Aprender a crear una comunidad de aprendizaje dentro del aula

Aquellas aulas donde la cognición está distribuida entre las personas se caracterizan por una cultura de respeto mutuo, responsabilidad individual y compartida y una comunidad de discurso donde las ideas se comparten y exploran libremente. Brown y sus colegas (1993) sugieren que este tipo de cultura «es difícil de describir e igualmente difícil de transmitir a los profesores noveles a no ser que se haga mediante la demostración, el modelaje y una respuesta guiada» (pág. 199). Su advertencia naturalmente lleva a sugerir que los profesores noveles deberían ser asignados a clases similares a las creadas en sus experimentos de diseño, de manera que puedan participar en un aprendizaje de estilo gremial. Esta sugerencia es parecida a nuestra anterior recomendación en la que indicábamos que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de formación del profesorado en prácticas deberían tener lugar en aulas donde pudieran observar y practicar una enseñanza acorde con la perspectiva de la reforma. Pero como ya indicábamos en nuestro análisis anterior, indudablemente será difícil seguir estas recomendaciones porque no hay muchas clases de este tipo y las que existen están alejadas entre sí.

Otra opción, potencialmente más fácil de llevar a cabo, es crear este tipo de culturas en nuestros programas de formación del profesorado. Aunque la mayor parte de los profesores de formación del profesorado no han experimentado personalmente el aprendizaje o la enseñanza en

aulas donde la distribución de las tareas cognitivas es habitual, los profesores de formación del profesorado podríamos ser capaces de incorporar rasgos de la cognición distribuida en nuestros programas, aprendiendo, de esta manera, junto a los estudiantes de formación del profesorado. Por ejemplo, podríamos asignar proyectos de grupo diseñados con la intención de que la cognición esté compartida entre los miembros del grupo y que las herramientas como los ordenadores se utilicen para ampliar la comunicación de los participantes más allá del aula. Nuestra función en estas actividades podría ser análoga a la función que un profesor de escuela jugaría en su clase: por una parte, guiando la indagación de los estudiantes y, por otra, actuando como modelo de esta indagación. Los estudiantes de formación del profesorado pueden jugar el doble papel de estudiantes y estudiantes de magisterio: primero, participando en las actividades que se les asignan, y, después, cambiando de papel para examinar sus experiencias y las del profesor de formación del profesorado desde la perspectiva del maestro. A continuación pueden explorar, en grupo, las posibilidades y las formas en que podrían organizar y llevar a cabo actividades similares en sus propias clases.

Una prometedora actividad en tanto que herramienta para fomentar conversaciones pedagógicas importantes es el modelaje de actividades cognitivas compartidas, tal y como lo describen Bereiter y Scardamalia (1989). El análisis cuidadoso de las funciones cognitivas que tendría cada participante en una actividad de este tipo podría servir de excelente trampolín para una reflexión individual y compartida acerca de las funciones y las responsabilidades en las tareas cognitivas compartidas y acerca de los potenciales problemas y dilemas que afectan a la distribución equitativa de la cognición.

Hasta aquí, nos hemos centrado en la formación universitaria del profesorado. Probablemente para los profesores experimentados sea por lo menos igual de difícil modificar las prácticas para desarrollar una cultura de cognición compartida en sus aulas. Nuestras recomendaciones para los profesores que ya ejercen la enseñanza son similares a las de los estudiantes de formación del profesorado. Por ejemplo, prevemos experiencias de desarrollo profesional donde los profesores participen en actividades en grupo que incorporen los objetivos de la cognición compartida. Una consecuencia de esta recomendación es que el desarrollo profesional no puede darse en una sola sesión de efecto inmediato. Implicará experiencias de más largo plazo que den margen a la creación de comunidades de aprendizaje y a la exploración de actividades cognitivas socialmente compartidas desde las perspectivas tanto del estudiante como del profesor que está aprendiendo.

Aprender a distribuir la cognición entre las personas y las herramientas tecnológicas

Debido al hecho de que las clases diseñadas para fomentar y aprovechar las posibilidades de la cognición distribuida frecuentemente utilizan tecnología sofisticada, los programas de formación del profesorado deberían ofrecer a los maestros la oportunidad de aprender estas nuevas tecnologías y de estudiar la forma de incorporarlas en las actividades de aprendizaje del aula. Un primer paso para conseguir estos objetivos sería aprovecharse de las posibilidades en telecomunicaciones que la mayor parte de universidades ofrecen para introducir a los estudiantes de formación del profesorado en el mundo del correo electrónico y los recursos de información disponibles a través de Internet. Las conversaciones informales con nuestros colegas, así como el examen de los programas que se ha llevado a cabo en recientes encuentros anuales de organizaciones profesionales como la *American Research Association* y el *National Council of Teachers of Mathematics* sugieren que algunos profesores de formación del profesorado empiezan a incorporar la informática y las telecomunicaciones entre las tareas de sus cursos. Entre estas tareas encontramos, por ejemplo, conversaciones a través del correo electrónico sobre las lecturas del curso y evaluaciones de programas de ordenador relevantes para la materia de las asignaturas.

Si bien los profesores están introduciendo las nuevas tecnologías en las escuelas para que sus alumnos utilicen las herramientas tecnológicas en la exploración de problemas de matemáticas, ciencias y otras disciplinas académicas, de la misma manera los estudiantes de formación del profesorado deberían utilizar estas herramientas para explorar problemas de pedagogía. El uso de los *hypermedia* desarrollado por Ball y Lampert en su proyecto MATH (que hemos presentado en la sección sobre la cognición contextualizada) es uno de los ejemplos posibles (Shulman, 1983). En un ambiente de trabajo con estos medios, los estudiantes serán capaces de explorar problemas pedagógicos que se plantean a medida que observan y leen sobre la enseñanza de matemáticas en las aulas de tercer curso de primaria donde daba clases Ball y las de quinto curso donde enseñaba Lampert. Aprovechándose también de los *hypermedia*, Blumenfeld, Krajcik y sus colegas han creado un programa de ordenador de planificación de la instrucción que los estudiantes de magisterio utilizan para diseñar los temas y las lecciones de sus clases (Krajcik, Blumenfeld y Starr, 1993; Urdan, Blumenfeld, Soloway y Brade, en prensa). Su programa de formación del profesorado, que tiene dos años de duración, se centra en la enseñanza de las ciencias en los cursos superiores de primaria y ofrece un conjunto de asignaturas sobre fundamentos, ciencias y métodos. Utilizan un sistema informático, la Instrucción mediante el Diseño (*Instruction by Design*, IByD), que aporta el andamiaje para diseñar los temas y las lec-

ciones que se impartirán. El programa IByD es una herramienta de *computer-aided design* (CAD) que permite a los estudiantes construir y almacenar bases de conocimiento y aplicar lo que aprenden en otras áreas del programa de estudios (por ejemplo, en otras asignaturas o en las lecturas) para diseñar la planificación de la instrucción. Al comparar a los usuarios del programa IByD con otros estudiantes de formación del profesorado se observaba que los profesores noveles que utilizaban esta herramienta interiorizaban y se beneficiaban del andamiaje que les proporcionaba el programa, elaborando planificaciones más rigurosas que las de los compañeros que no utilizaban el programa IByD.

Es importante que los profesores que participan en actividades donde se utilizan las nuevas tecnologías jueguen dos papeles: por una parte, el de estudiantes que están aprendiendo a utilizar estas herramientas y, por otra, el de profesores que se están planteando cómo incorporar las herramientas en las actividades de sus propias clases y sus programas docentes. Como ya hemos sugerido al hablar de la creación de comunidades de aprendizaje en el aula, no es suficiente que los profesores aprendan a utilizar las nuevas herramientas cognitivas; deben dar un paso atrás y reflexionar sobre sus experiencias con las nuevas tecnologías y preguntarse a sí mismos cómo podrían estas experiencias introducirse provechosamente en la enseñanza escolar.

Un curso impartido en la Universidad de Colorado y dirigido tanto a los estudiantes de formación del profesorado como a los profesores ya experimentados destacaba explícitamente estos dos conjuntos de prioridades (P. Hester, comunicación personal). Los objetivos de este curso, titulado «Internet en las escuelas», eran que los estudiantes comprendieran los métodos para conectarse a Internet, que fueran competentes en el uso de varias herramientas de Internet, que se familiarizaran con las aplicaciones de la tecnología de Internet en las escuelas, que comprendieran aquellas cuestiones que implicaba el uso de Internet en las escuelas, y que diseñaran por lo menos una aplicación de la tecnología de Internet en el currículum escolar. Los estudiantes participaron en discusiones *on-line* centradas en cuestiones que planteaba el instructor. Tenían también publicaciones donde presentaban algunas actividades *on-line* que ya habían finalizado, las consecuencias de estas actividades, las preguntas o problemas que se iban encontrando y recursos *on-line* que querían compartir. Otras tareas *on-line* los unían para participar en páginas web educativas, para familiarizarse con la red y para explorar algunas fuentes de información de la red. Las discusiones en clase y las que se daban *on-line* indicaban que los participantes se habían familiarizado con Internet y lo utilizaban para las tareas de la carrera. Varios profesores que ya ejercían la enseñanza empezaron también a incorporar actividades a través de Internet en sus programas docentes. Los participantes señalaron que la instrucción explícita y el apoyo técnico disponible a lo largo del curso fueron fac-

tores importantes en su aprendizaje. La limitación más importante con la que se encontraron fue el tiempo: tanto para aprender a utilizar Internet como para continuar utilizándolo permanentemente. Aunque cursos como éste son intensivos y algo limitados en su alcance, proporcionan a los profesores una oportunidad excelente para desarrollar habilidades técnicas y una buena disposición, factores importantes para enseñar de manera que se promueva la distribución de las actividades cognitivas a través de los estudiantes y las herramientas.

El apoyo que se brindó a los profesores del proyecto de los Niños como Científicos Globales (Kids as Global Scientists, KGS) proporciona ideas adicionales sobre los tipos de experiencias que pueden ayudar a los profesores en sus esfuerzos por introducir las nuevas tecnologías en las escuelas. Cada año, los participantes del proyecto recibían el currículum sobre meteorología del proyecto KGS basado en los recursos tecnológicos, junto a un paquete de información que tenía el objetivo de ayudarlos en la enseñanza del tema de la meteorología utilizando las telecomunicaciones informáticas. La información que recibían el primer año del proyecto incluía bibliografía e información sobre temas relacionados con la meteorología; una lista de recursos a disposición de los participantes que incluía a personas, direcciones, números de teléfono y direcciones de correo electrónico; el programa informático Internet Trek y una guía para el usuario; y mecanismos para medir información relacionada con el tiempo meteorológico. Los responsables del proyecto KGS se comunicaban con los profesores cada semana o siempre que surgiera un problema a través de los 6 sitios web disponibles y mediante el correo electrónico. De esta forma, estos profesores recibían una ayuda individualizada y al mismo tiempo el programa piloto probaba sus materiales (Songer, en prensa-b).

Durante los veranos anteriores al segundo y tercer año del proyecto, algunos profesores del proyecto KGS participaron en encuentros centrados en la modificación del currículum y el paquete de información. Como resultado de estos encuentros, el paquete informativo ha evolucionado hasta convertirse en una completa guía del currículum que incluye propuestas de experimentos y demostraciones sobre cada uno de los temas relacionados con la meteorología, información acerca de los recursos disponibles en Internet o fuera de la red sobre meteorología, apoyo técnico, recomendaciones sobre cómo dirigir la clase, propuestas sobre la periodización, y ejemplos sobre cómo se han llevado a cabo algunas de las actividades de instrucción y evaluación del proyecto. Como el número de sitios web ha aumentado, las llamadas telefónicas cada vez son menos numerosas. Los responsables del proyecto, sin embargo, mantienen correspondencia a través del correo electrónico con todos los sitios web. Por otra parte, los profesores han empezado a comunicarse entre ellos a través del correo electrónico, intercambiando experiencias y sugerencias y también datos acerca del

tiempo. Los análisis preliminares de las explicaciones y las entrevistas a profesores indican que generalmente consideran muy útiles los materiales que incluyen los paquetes de información. Muchos de los entrevistados hacían comentarios positivos acerca de los materiales y muy pocos añadían sugerencias de material de apoyo adicional. Casi todos los comentarios de los profesores se centraban en aspectos tecnológicos (por ejemplo, una mejora en las posibilidades de conexión, más acceso a los ordenadores) y la disponibilidad de tiempo (Songer, en prensa-b).

Resumen: la naturaleza distribuida de la cognición

Varios especialistas en educación y científicos cognitivos destacados han defendido recientemente que la educación incorpore la idea de cognición distribuida en el diseño de las actividades de clase (por ejemplo, Brown y otros, 1993; Pea, 1993; Resnick, 1987). Defienden que este tipo de enfoque preparará mejor a los estudiantes para un mundo donde las tareas más complejas son realizadas por grupos de personas, a menudo con la ayuda de herramientas cognitivas, en lugar de individuos que trabajan en solitario. Para realizar un cambio de enfoque de este tipo, el profesor debe convertirse en un guía para la indagación de los estudiantes —un guía que conozca en profundidad temas importantes del currículum y que sea capaz de servir de modelo en las actividades de indagación.

A falta de una investigación que se centre explícitamente en la preparación de los profesores para clases donde se aplique la cognición distribuida, hemos especulado acerca de los tipos de experiencias que ayudarían a los profesores a adoptar estas nuevas funciones y responsabilidades. Hemos sugerido que tanto la formación universitaria del profesorado como el desarrollo profesional dirigido a profesores experimentados deberían encaminarse hacia la creación de comunidades de aprendizaje en el aula y la integración de la tecnología y las herramientas tecnológicas en las actividades de aprendizaje. También hemos propuesto la participación de los profesores en este tipo de experiencias como si fueran estudiantes para que después den un paso atrás y consideren cómo deberían organizar y llevar a cabo actividades similares en sus propias aulas. Esperamos que en los próximos años estas ideas sean sometidas a examen, de manera que el próximo capítulo que se escriba sobre el aprendizaje de la enseñanza disponga ya de conclusiones derivadas de la investigación, en lugar de obedecer simplemente a las especulaciones de los autores, para ofrecérselas a la comunidad de especialistas de la formación del profesorado.

Conclusión: nueva visita a los mantras

Empezábamos este capítulo describiendo una serie de afirmaciones sobre el aprendizaje de los profesores que se han convertido en una especie de mantras para la comunidad de responsables del desarrollo del profesorado. Volvemos ahora a estas afirmaciones, explorándolas esta vez a la luz de las diversas perspectivas sobre la cognición que hemos presentado. Al visitar de nuevo los mantras, intentamos aclarar qué aspectos recogen revelaciones importantes sobre el aprendizaje de los profesores y qué aspectos parecen problemáticos. En resumen, intentamos reflejar la complejidad de las afirmaciones sobre el aprendizaje de los profesores que han sido simplificadas en demasía. Después de discutir los mantras, acabamos describiendo dos cuestiones adicionales que surgen de nuestras consideraciones sobre el aprendizaje del profesor.

Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen su propio conocimiento.

Los individuos aprenden al construir el significado de sus mundos. Esto significa que lo que ya saben y creen juega un papel muy importante a la hora de configurar lo que aprenden y cómo lo aprenden. Al principio del capítulo, hemos revisado una cantidad considerable de datos sobre la importante influencia que el conocimiento y las creencias del profesor ejercen sobre su forma de enseñar, y sobre su aprendizaje acerca de la enseñanza y las nuevas formas de pensar en la enseñanza. Hemos visto que enseñar de acuerdo con los ricos y sensibles caminos por los que abogan las actuales visiones reformistas de la enseñanza a veces puede implicar cambios fundamentales en los conocimientos y las creencias que los profesores tienen acerca del aprendizaje, la enseñanza y la materia de las asignaturas.

Para que la formación del profesorado y las experiencias de desarrollo profesional tengan éxito en promover un cambio significativo deben tener en cuenta el conocimiento y las creencias de los profesores y dirigirse a ellos. Éste es uno de los sentidos por los que suena convincente el mantra que aboga por tratar a los profesores como personas que aprenden activamente. La instrucción de una materia que se ha organizado en torno a las ideas de un currículum pero que no ha prestado atención a la forma en que los niños dan sentido a esas ideas está condenada al fracaso. De la misma manera, también están condenados al fracaso aquellos esfuerzos por el desarrollo del profesor que proponen a los profesores prácticas con unos objetivos docentes y al mismo tiempo esperan que apliquen estas prácticas sin cambiar. Aquello que

los profesores ya saben y creen influirá en su forma de interpretar y aplicar cualquier nueva idea acerca de la enseñanza.

También hemos visto, sin embargo, que entender el aprendizaje como la interpretación que parte de las creencias y los conocimientos previos no implica que el aprendizaje sea una actividad que los individuos lleven a cabo en solitario. Por el contrario, el proceso activo de construcción de significado individual tiene lugar en un medio social y cultural. Es el mundo social el que proporciona el lenguaje, los conceptos y los modos de pensamiento con los cuales nosotros en tanto que individuos damos sentido a nuestros mundos. Al interactuar con diversas comunidades de discurso, en una interacción cara a cara o a través de otros medios de comunicación, como los libros o el correo electrónico, los individuos llegan a comprender y a pensar de una forma común a esas comunidades, y al mismo tiempo ayudan a desarrollar y cambiar el pensamiento de la comunidad. De esta forma, para que las experiencias de aprendizaje de los profesores sean exitosas, éstas deben ofrecer a los profesores la oportunidad de interactuar con los demás: pasar a formar parte de las comunidades de discurso dentro de las cuales puedan reflexionar sobre las ideas y las prácticas docentes ya existentes o de nueva creación.

*Debería reconocerse el poder de los profesores
y deberían ser tratados como profesionales*

Este mantra también es apoyado por la idea de que las creencias y el conocimiento existentes en un individuo juegan un papel central en el aprendizaje. Si la enseñanza depende fundamentalmente del conocimiento y las creencias de los profesores, entonces para que tengan lugar cambios significativos en la enseñanza hay que invertir a los profesores del poder necesario para que lleven a cabo esos cambios; no pueden ser simplemente presentados junto a unas estrategias de enseñanza que los profesores han de aplicar. Las complejas y sensibles formas de enseñanza por las que abogan los reformadores requieren autonomía y flexibilidad por parte de los profesores, y esto significa que hay que ofrecerles la oportunidad de ampliar y cambiar sus conocimientos y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y la materia de las asignaturas.

Hemos afirmado, sin embargo, que invertir de poder a los profesores no es simplemente una cuestión de crear nuevas estructuras y soluciones para que tengan algo más que voz en la toma de decisiones que afectan a la educación. También hay que ayudar a los profesores a que sean más reflexivos y críticos sobre su práctica docente y hay que animarles a que tengan en consideración nuevas ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Las perspectivas sociales de la cognición sugie-

ren que este tipo de aprendizaje tiene lugar a través de la interacción con los demás, volviendo de nuevo a la importancia de la creación de nuevos tipos de comunidades de discurso para los profesores. Esto se explica porque es mediante la interacción con los demás que los profesores pueden aprender a aplicar los tipos de pensamiento crítico y reflexivo que se consideran esenciales para las perspectivas reformistas de la enseñanza.

Otros autores han defendido la importancia de reunir a los maestros y a los profesores de formación del profesorado para que produzcan cambios de mejora recíproca en las escuelas y en la práctica docente (Grimmett y MacKinnon, 1992; Richardson, 1992; Sarason, 1990). Nuestra discusión sobre las actuales visiones acerca de la cognición presenta por lo menos dos tipos de apoyo para este esfuerzo. En primer lugar está la idea, discutida más arriba, de que los individuos llegan a aprender nuevas formas de pensar mediante la interacción en grupos y con personas más entendidas. En segundo lugar, está la idea de que el conocimiento se distribuye entre las personas, y de esta forma los distintos participantes aportan unos conocimientos distintos pero de igual valor a las conversaciones sobre la enseñanza. Los profesores aportan sus conocimientos sobre la práctica docente, los estudiantes a los que enseñan y los contextos donde ellos y sus estudiantes piensan y aprenden: un conocimiento basado en la experiencia concreta. Los responsables del desarrollo del profesorado y los investigadores vinculados a la universidad aportan un conocimiento y unas habilidades para la crítica y la reflexión más generalizados y basados en la investigación. La única vía para que intervengan recíprocamente en la transformación de la práctica docente es la de reunir a través de la interacción a estos dos tipos de conocimiento experto.

Incorporar diversas voces en la discusión sobre la enseñanza pone de relieve el problema sobre cómo tener en cuenta visiones potencialmente opuestas acerca de lo que es la buena enseñanza. Anteriormente hemos afirmado que no se puede mantener ni un enfoque que vaya de arriba abajo, donde prevalezcan las ideas de personas ajenas a las aulas, ni el extremo opuesto de considerar que los profesores ya tienen todos los conocimientos expertos que necesitan para enseñar. La tensión nace cuando intentamos asegurar que se escucha la voz de la comunidad que apuesta por la reforma y al mismo tiempo se intenta delegar poder en los profesores; la comunidad que apuesta por la reforma sostiene ideas que pueden enfrentarse a la forma de pensar y a la práctica de profesores de hoy en día, pero los que en último término han de llevar a cabo los cambios son los profesores. Esta tensión no es un problema que pueda arreglarse de una vez por todas sino un dilema que hay que ir controlando (Lampert, 1985). Proponemos que una de las formas para controlar la tensión que generan las imágenes opuestas sobre lo que es la buena enseñanza sería reunir a los individuos que tienen distintos pun-

tos de vista para que trabajaran, pensaran y hablaran juntos mientras luchan por mejorar la práctica de la enseñanza. Como señalaba Richardson (1992), puesto que las comunidades educativas por regla general ya consideran al responsable del desarrollo del profesorado como el «experto», es especialmente importante que en estos contextos los profesores universitarios de formación del profesorado sean humildes y sensibles al defender sus ideas. Es importante que todos los participantes de este tipo de comunidades de discurso vean que sus ideas son valoradas y al mismo tiempo que están abiertas al cambio.

La formación del profesorado debería centrarse en la práctica en el aula

La idea de que el conocimiento está contextualizado —íntegramente conectado con los contextos donde se adquiere y utiliza— defiende claramente esta máxima que afirma que las experiencias de aprendizaje de los profesores deberían centrarse en la práctica en el aula. Nuestro análisis, sin embargo, ha presentado algunas dificultades sobre lo que a simple vista parecía una recomendación sencilla.

Aprendizaje cognitivo

La primera consideración hace referencia a la idea de aprendizaje cognitivo, enfoque pedagógico que se fundamenta principalmente en la idea del aprendizaje como algo ubicado en contextos físicos y sociales. Cuando se aplica al aprendizaje de la enseñanza según la perspectiva de los actuales movimientos de reforma, el aprendizaje cognitivo encuentra problemas. El modelo de aprendizaje cognitivo consiste en que la persona que está aprendiendo observa y participa en las actividades prácticas junto a trabajadores más expertos. Pocos son los contextos donde los profesores, ya sean noveles, ya sean experimentados, puedan trabajar junto a profesores «maestros» que les proporcionen modelaje, entrenamiento y andamiaje para aprender los nuevos enfoques de la enseñanza por los que abogan los reformadores. Y, como hemos señalado anteriormente, la mayor parte de los profesores de formación del profesorado y los responsables del desarrollo del profesorado vinculados a la universidad no son capaces de cumplir con esta función, ya que tampoco ellos parecen haber asumido las ideas de la reforma de la enseñanza escolar. De esta forma, otros modelos, al margen del aprendizaje cognitivo, han de servir como base para contextualizar el aprendizaje del profesor en la práctica del aula.

Contextualizar el aprendizaje de los profesores experimentados

Nuestro análisis también sugiere que no existe sólo una forma, o una forma que sea la mejor, para contextualizar en la práctica el aprendizaje del profesor. Por el contrario, hay distintas formas de contextualizar el aprendizaje, y cada una de ellas encaja especialmente bien con distintos componentes del aprendizaje del profesor.

Para los profesores experimentados, uno de los modelos posibles es el de realizar las actividades de desarrollo del profesorado en el contexto de la escuela, donde muchos elementos tienen lugar en las aulas de cada profesor. El hecho de que en el aula esté presente un investigador o un miembro responsable del desarrollo del profesorado ofrece la oportunidad de que el profesor y el responsable del desarrollo del profesorado trabajen juntos para interpretar los acontecimientos que se dan en el aula a la luz de la diversidad de ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Un segundo enfoque consiste en que los profesores traigan registradas experiencias de sus propias clases —por ejemplo, grabaciones en vídeo de episodios de clase o ejemplos de trabajos de los estudiantes— a las actividades en grupo dirigidas al desarrollo del profesorado. Este acercamiento puede ofrecer a los profesores la oportunidad de ver distintos puntos de vista y, al discutir, ofrece la oportunidad de adoptar una actitud reflexiva sobre la propia práctica docente y la de los demás.

Finalmente, el aprendizaje de los profesores experimentados puede localizarse en otras actividades además de aquellas que se dan en sus propias clases: por ejemplo, las actividades de las clases de otros profesores o actividades que no tienen una relación directa con la docencia, como profundizar en el aprendizaje de la materia de las asignaturas o ver grabaciones en vídeo donde se entrevista a estudiantes acerca de temas complejos. Este tipo de actividades puede liberar a los profesores de las limitaciones que supone pensar sobre las necesidades inmediatas de sus propias aulas, especialmente cuando se dan en cursos de verano donde ya no hay la presión diaria de tener que planificar las clases.

La utilidad de estas diversas vías para contextualizar el aprendizaje de los profesores sugiere que la combinación de experiencias que tienen lugar en distintos contextos puede ser el mejor camino para fomentar un cambio significativo en el pensamiento y la práctica de los profesores. El poder de la combinación de estos acercamientos viene apoyado por el éxito de programas como el del proyecto CGI o el del proyecto SummerMath, donde las actividades de desarrollo profesional empezaron con cursos intensivos de verano centrados en el aprendizaje de las matemáticas por parte de los profesores y en el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes, a estos cursos siguió una interacción permanente entre los responsables del desarrollo del profesorado y los profesores a lo largo del año académico durante el cual los

profesores trabajaban para transformar su docencia partiendo de las ideas que se habían planteado en el curso de verano.

Contextualizar el aprendizaje de los estudiantes de formación del profesorado

También en el caso de los estudiantes de formación del profesorado nuestro análisis sugiere que existen múltiples vías para contextualizar las experiencias de aprendizaje. Las opciones en algunos aspectos difieren de las de los profesores experimentados porque los futuros profesores todavía no disponen de sus propias aulas donde contextualizar su aprendizaje. Tienen también que aprender muchas cosas para ser capaces de realizar tareas docentes básicas y funcionar adecuadamente en el aula.

Hemos sugerido que el análisis de casos es un camino prometedor para explorar los problemas de la pedagogía (Sykes y Bird, 1992). El estudio de casos, mediante sus ejemplos prácticos, puede proporcionar contextos sobre los que fundamentar la exploración de diversas ideas teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, el instructor tiene un mayor control de las situaciones concretas que los estudiantes exploran mediante los casos, cosa que no ocurre con las experiencias basadas en el trabajo de campo. El enfoque que apuesta por el análisis de casos puede ser especialmente eficaz cuando el material que se analiza se presenta en un formato *hypermedia* en lugar de hacerlo en formatos lineales como los textos o las grabaciones en vídeo. Este tipo de formato permite disponer de fuentes de datos más ricas y variadas relacionadas con episodios únicos sobre la enseñanza, y de esta forma los estudiantes tienen la posibilidad de estudiar a través de múltiples caminos la situación representada.

También hemos presentado datos que muestran que los profesores noveles, al igual que los profesores experimentados, si lo que pretenden es proporcionar un modelaje y un entrenamiento a sus estudiantes partiendo de las ricas y complejas ideas nuevas por las que apuestan las reformas actuales, pueden beneficiarse de aquellas actividades que contextualizan su propio aprendizaje de la materia de las asignaturas mediante nuevos caminos. En matemáticas, por ejemplo, los futuros profesores pueden beneficiarse de aprender ellos mismos matemáticas mediante la resolución en grupo de problemas poco rutinarios.

Finalmente, las prácticas de los estudiantes de formación del profesorado continúan siendo un escenario clave para contextualizar el aprendizaje de los profesores noveles en la práctica del aula. Hemos planteado cuestiones clave acerca de la utilidad de las prácticas para fomentar y apoyar las nuevas formas de enseñanza en lugar de inducir a los estudiantes simplemente a practicar los estilos actuales de docencia.

La primera cuestión hace referencia a la dificultad de encontrar aulas que ilustren el tipo de enseñanza que el programa de formación del profesorado intenta fomentar. Esta cuestión plantea el segundo punto: la importancia de ofrecer a los profesores noveles la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias prácticas de la docencia. Estas oportunidades podrían darse en seminarios u otras comunidades de discurso donde se reflexione sobre las dificultades que conlleva intentar aplicar la enseñanza que apuesta por la reforma en escenarios donde esta práctica se aleja del tipo de docencia que realmente se imparte.

En resumen, a pesar de que nuestro análisis sugiere que hay que reflexionar detenidamente acerca de la contextualización del aprendizaje de los profesores noveles y los experimentados, la imagen es considerablemente más compleja de lo que puede sugerir el mantra que afirma que el aprendizaje de los profesores debería centrarse en la práctica del aula.

Los profesores de formación del profesorado deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten a sus alumnos

Como hemos señalado en la introducción, el hecho de interpretar esta recomendación como una propuesta para proporcionar a los profesores simplemente las mismas actividades de aprendizaje que esperamos que ellos proporcionen a sus estudiantes, implica asumir erróneamente que los maestros y los alumnos deben aprender las mismas cosas y que traen consigo al escenario de aprendizaje elementos similares. Sin embargo, normalmente esperamos que los profesores reflexionen sobre cuestiones relacionadas con la pedagogía y el aprendizaje de los estudiantes mientras paralelamente ellos mismos aprenden nuevas ideas. Su tarea de aprendizaje es, en consecuencia, más compleja que la que esperamos de los alumnos de las escuelas. Al mismo tiempo, es importante que las asunciones acerca de lo que es el aprendizaje y cómo hay que fomentarlo, las cuales fundamentan la planificación de las experiencias de aprendizaje de los profesores, sean coherentes con aquellos principios que subyacen bajo los enfoques pedagógicos que se aplican sobre los estudiantes. Por ejemplo, el principio de que las creencias y el conocimiento preexistentes juegan un papel central en el aprendizaje de los individuos implica que hay que dirigirse a una serie de concepciones preexistentes en las experiencias de aprendizaje de los profesores y de los estudiantes. El análisis que a lo largo de este capítulo hemos hecho sobre las experiencias de aprendizaje del profesor se basan en este principio.

En el actual clima de reforma de la educación de las escuelas, existe otra razón importante que defiende la necesidad de que las expe-

riencias de aprendizaje de los profesores encajen con aquellas experiencias que esperamos de los estudiantes. Si nuestra tarea consistiera en educar a los profesores para que enseñaran con un sistema donde los contenidos y los métodos de instrucción permanecen estables durante generaciones, entonces los profesores para guiarse podrían recurrir a sus propias experiencias de su época de estudiantes. Sin embargo, debido al hecho de que a los profesores se les está exigiendo que lleven a cabo importantes cambios en la naturaleza y el contenido de la docencia en el aula, es esencial que ellos mismos experimenten estas nuevas visiones de la educación asumiendo el papel de alumnos y que después reflexionen sobre ellas en su condición de profesores que están aprendiendo. En este capítulo, hemos analizado tres áreas donde los profesores deberían experimentar las nuevas visiones: las concepciones de la materia de las asignaturas, el uso de las herramientas cognitivas y la participación en comunidades de aprendizaje.

Nuevas cuestiones sobre el aprendizaje de la enseñanza

Cerramos el capítulo con dos cuestiones que surgen de las visiones del aprendizaje de la enseñanza que hemos estado analizando. Esperamos que estas cuestiones fomentarán más reflexiones, conversaciones e investigaciones sobre el aprendizaje de la enseñanza en la formación universitaria del profesorado y en la formación continua.

¿Qué ideas o contenidos son esenciales para la formación del profesorado?

La idea de que el conocimiento y el pensamiento se distribuyen entre las personas y las herramientas plantea la pregunta sobre qué necesitan saber los estudiantes y los profesores. Al discutir el papel que ha de jugar en las aulas la idea de cognición distribuida, hemos señalado que es probable que distintos estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades diferentes: que desarrollen un conocimiento experto en áreas diferentes. Este fenómeno se opone a la visión tradicional de las escuelas como lugares donde los estudiantes adquieren un cuerpo común de conocimientos y habilidades. Coincidíamos con Resnick (1987) y Brown y sus colegas (1993) en la idea de que las escuelas deberían centrarse en preparar a los estudiantes para que sean aprendices adaptativos a lo largo de toda su vida, en un contexto donde distintos individuos adquieren un conocimiento experto específico en áreas diferentes —idea que coincide con la forma de compartir el conocimiento en los escenarios ajenos a la escuela—. La misma cuestión se plantea cuando pensamos en las experiencias de formación del profe-

sorado que aceptan seriamente la idea de que el aprendizaje y el conocimiento se distribuyen entre las personas y las herramientas. No se puede esperar que los maestros actúen como «expertos» de todos los contenidos que los estudiantes pueden encontrarse cuando utilizan las numerosas fuentes de información disponibles a través de Internet. Es más, si esperamos que los profesores sean un modelo para sus estudiantes sobre cómo compartir la información y reflexionar con los demás, deberíamos ver cómo distintos profesores se especializan en áreas diferentes y recurren al conocimiento y las habilidades de los demás siempre que sea posible. Sin embargo, esto lleva a los maestros y a los profesores de formación del profesorado a preguntarse sobre cuáles son las habilidades, los conocimientos y las disposiciones esenciales que todos los profesores deben aprender.

Interacción entre el conocimiento de los profesores y otros recursos disponibles

Esta cuestión también surge del tema de la cognición distribuida, especialmente de la distribución de la cognición entre personas y herramientas. Una asunción implícita común en las ideas sobre la formación del profesorado y su desarrollo es la idea de que los profesores «llevan en sus cabezas» el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar. Esta idea está perfectamente ilustrada por las investigaciones que se han llevado a cabo acerca del crítico papel que las creencias y el conocimiento profesional juegan en la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza. Como otros investigadores y profesores de formación del profesorado, hemos destacado la importancia del conocimiento de los profesores, asumiendo esencialmente que, para que el conocimiento influya en la enseñanza, éste ha de residir en la mente del profesor. Sin embargo, al pensar en la cognición distribuida, dejamos de centrarnos en el conocimiento del profesor individual y pasamos a centrarnos en el conocimiento y los recursos del profesor en conjunción con las diversas herramientas disponibles. Entre estas herramientas se podrían incluir los vastos recursos de información disponibles a través de Internet y otras personas, como los científicos vinculados a la universidad, que podrían relacionarse con las aulas a través del correo electrónico. Pero entre las herramientas también se encuentran los libros de texto y otros recursos que siempre han estado disponibles en las aulas y en las bibliotecas. Como investigadores y profesores de formación del profesorado, debemos reflexionar cuidadosamente sobre cómo ayudar a los profesores a ampliar sus ideas pedagógicas mediante un uso sensato de este tipo de recursos. Deberíamos asumir que los profesores dispondrán de un amplio abanico de herramientas cognitivas que les servirán de ayuda en sus esfuerzos docentes,

y debemos ayudarles a aprender a utilizar estos recursos como parte de sus experiencias de formación del profesorado.

Éstas son sólo dos de las cuestiones que surgen del estudio de las recientes perspectivas sobre la cognición que hemos discutido en este capítulo. A medida que los investigadores, los profesores de formación del profesorado y los maestros continúen trabajando juntos para aplicar las visiones más ricas de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, irán surgiendo con toda seguridad nuevas cuestiones y problemas. Al igual que las visiones del aprendizaje y la enseñanza evolucionan, de la misma manera, evolucionarán los tipos de problemas que hay que solucionar para aplicar estas visiones en las aulas y en la formación del profesorado.

Bibliografía

- American Association for the Advancement of Science, *Science for all Americans: A summary report of Phase I of Project 2061*, Washington, DC, Autor, 1989.
- Anderson, C. W., «The role of education in the academic disciplines in teacher education», en A. Woolfolk (comp.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1989, págs. 88-107.
- Anderson, L. M., «Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning», en J. Brophy (comp.), *Advances in research on teaching*, vol. 1, *Teaching for meaningful understanding and self-regulated learning*, Greenwich, CT, JAI Press, 1989a, págs. 311-343.
- «Learners and learning», en M. C. Reynolds (comp.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon, 1989b, págs. 85-99.
- Anderson, L. M. y Holt-Reynolds, D., *Prospective teachers' beliefs and teacher education pedagogy: Research based on a teacher educator's practical theory*, Research Report 95-96, East Lansing, MI, National Center for Research in Teacher Learning, Michigan State University, 1995.
- Aronson, E., *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, CA, Sage, 1978.
- Ball, D. L., *Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education*, tesis doctoral inédita, Michigan State University, East Lansing, MI, 1988a.
- «Unlearning to teach mathematics», *For the Learning of Mathematics*, nº 8, 1988b, págs. 40-48.
- *Breaking with experience in learning to teach mathematics: The role of a pre-service methods course*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, marzo 1989.
- «The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education», *Elementary School Journal*, nº 90, 1990a, págs. 449-466.
- «Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division», *Journal for Research in Mathematics Education*, nº 21, 1990b, págs. 132-144.
- «Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge

- part of the equation», en J. Brophy (comp.), *Advances in research on teaching*, vol. 2, *Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*, Greenwich, CT, JAI Press, 1991, págs. 1-48.
- «With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics», *Elementary School Journal*, n° 93, 1993, págs. 373-397.
 - *Developing mathematics reform: What don't we know about teacher learning—but would make good working hypotheses?*, ponencia presentada a la Conference on Teacher Enhancement in Mathematics K-6, Arlington, VA, noviembre 1994.
- Ball, D. L., Lampert, M. y Rosenberg, M., *Using hypermedia to investigate and construct knowledge about mathematics teaching and learning*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago, abril 1991.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M., «Intentional learning as a goal of instruction», en L. B. Resnick (comp.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, págs. 361-392.
- Berliner, D. C., *The development of expertise in pedagogy*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Association of Colleges for Teacher Education, Nueva Orleans, febrero 1988.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D. y Agard, P. C., «Learning to teach hard mathematics: Do novices teachers and their instructors give up too easily?», *Journal for Research in Mathematics Education*, n° 23, 1992, págs. 194-222.
- Borko, H. y Livingston, C., «Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers», *American Educational Research Journal*, n° 26, 1989, págs. 473-498.
- Borko, H., Livingston, C., McCaleb, J. y Mauro, L., «Student teachers' planning and post-lesson reflections: Patterns and implications for teacher preparation», en J. Calderhead (comp.), *Teachers' professional learning*, Nueva York, Falmer, 1988, págs. 65-83.
- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R. y Cumbo, K., *Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1995.
- Borko, H. y Putnam, R. T., «Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development», en T. Guskey y M. Huberman (comps.), *Professional development in education: New paradigms and practices*, Nueva York, Teachers College Press, 1995, págs. 35-65.
- «Learning to teach», en D. C. Berliner y R. C. Calfee (comps.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, 1996, págs. 673-708.
- Brookhart, S. M. y Freeman, D. J., «Characteristics of entering teacher candidates», *Review of Educational Research*, n° 62, 1992, págs. 37-60.
- Brophy, J., «Conclusion: Toward a theory of teaching», en J. Brophy (comp.), *Advances in research on teaching*, vol. 1, *Teaching for meaningful understanding and self-regulated learning*, Greenwich, CT, JAI Press, 1989, págs. 345-355.
- Brown, A., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. y Campione, J. C., «Distributed expertise in the classroom», en G. Salomon (comp.), *Distrib-*

- buted cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, págs. 188-228.
- Brown, A. L., «Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings», *The Journal of the Learning Sciences*, n° 2, 1992, págs. 141-178.
- Brown, C. A. y Borko, H., «Becoming a mathematics teacher», en D. A. Grouws (comp.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Nueva York, Macmillan, 1992, págs. 209-239.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P., «Debating the situation: A rejoinder to Palincsar and Wineburg», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 4, 1989a, págs. 10-12.
- «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, 1989b, págs. 32-42.
- Bruner, J., *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990 (trad. cast.: *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1995).
- Byrne, C. J., *Teacher knowledge and teacher effectiveness: A literature review, theoretical analysis and discussion of research strategy*, ponencia presentada a la 14th Annual Convention of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY, abril 1983.
- Carlsen, W., «Subject-matter knowledge and science teaching: A pragmatic perspective», en J. E. Brophy (comp.), *Advances in research on teaching*, vol. 2, *Teachers' subject matter knowledge and classroom instruction*, Greenwich, CT, JAI Press, 1991, págs. 115-143.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. y Loef, M., «Using knowledge of children's mathematical thinking in classroom teaching: An experimental study», *American Educational Research Journal*, n° 26, 1989, págs. 499-532.
- Carter, K., «Teachers' knowledge and learning to teach», en W. R. Houston, M. Haberman y J. Silkula (comps.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, 1990, págs. 291-310.
- Carter, K. y Doyle, W., «Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers», en A. Woolfolk (comp.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1989, págs. 51-68.
- Civil, M., *Prospective elementary teachers' thinking about mathematics*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1992.
- Clement, J., «Students' preconceptions in introductory mechanics», *American Journal of Physics*, n° 50, 1982, págs. 66-71.
- Cobb, P., «Constructivism in mathematics and science education», *Educational Researcher*, vol. 23, n° 7, 1994a, pág. 4.
- «Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development», *Educational Researcher*, vol. 23, n° 7, 1994b, págs. 13-19.
- Cobb, P., Yackel, E. y Wood, T., «Curriculum and teacher development: Psychological and anthropological perspectives», en E. Fennema, T. P. Carpenter y S. J. Lamon (comps.), *Integrating research on teaching and learning mathematics: Papers from the First Wisconsin Symposium for Research on Teaching and Learning Mathematics*, Madison, WI, Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison, 1988, págs. 92-130.

- Cognition and Technology Group at Vanderbilt, «Anchored instruction and its relationship to situated cognition», *Educational Researcher*, vol. 19, nº 5, 1990, págs. 2-10.
- Cohen, D. K., «Teaching practice: Plus ça change...», en P. W. Jackson (comp.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice*, Berkeley, McCutchan, 1989, págs. 27-84.
- Cohen, D. K. y Ball, D. L., «Relations between policy and practice: A commentary», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nº 12, 1990, págs. 331-338.
- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E., «Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics», en L. B. Resnick (comp.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, págs. 453-494.
- Comeaux, M., *Challenging students' views about teaching and learning: Constructivism in the social foundations classroom*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1992.
- Confrey, J., «A review of the research on student conceptions in mathematics, science, and programming», en C. B. Cazden (comp.), *Review of Research in Education*, vol. 16, Washington, DC, American Educational Research Association, 1990, págs. 3-56.
- Delpit, L., «The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children», *Harvard Educational Review*, nº 58, 1988, págs. 280-298.
- Dewey, J., «The reflex arc concept in psychology», *Psychological Review*, nº 3, 1896, págs. 356-370.
- «The child and the curriculum», en R. D. Archambault (comp.), *John Dewey on education: Selected writings*, Chicago, University of Chicago Press, 1964, págs. 339-358.
- Doyle, W., «Classroom organization and management», en M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of research on teaching*, 3.ª ed., Nueva York, Macmillan, 1986, págs. 392-431 (trad. cast.: *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1997).
- «Case methods in teacher education», *Teacher Education Quarterly*, vol. 17, nº 1, 1990, págs. 7-15.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. y Scott, P., «Constructing scientific knowledge in the classroom», *Educational Research*, vol. 23, nº 7, 1994, págs. 5-12.
- Eisenhart, M., Borko, H., Underhill, R., Brown, C., Jones, D. y Agard, P., «Conceptual knowledge falls through the cracks: Complexities of learning to teach mathematics for understanding», *Journal for Research in Mathematics Education*, nº 24, 1993, págs. 8-40.
- Feiman-Nemser, S., «Learning to teach», en L. Shulman y G. Sykes (comps.), *Handbook of teaching and policy*, Nueva York, Longman, 1983, págs. 150-170.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R. y Empson, S. B., «A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction», *Journal for Research in Mathematics Education*, en prensa.
- Fennema, E. y Franke, M. L., «Teachers' knowledge and its impact», en D. A.

- Grouws (comp.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Nueva York, Macmillan, 1992, págs. 147-164.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V., «The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching», *Journal of Curriculum Studies*, n° 25, 1993, págs. 101-114.
- Fish, S., *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.
- Gagné, R., *The conditions of learning*, 4.ª ed., Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1985 (trad. cast.: *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid, Aguilar, 1971).
- Glickman, C. D. y Bey, T. M., «Supervision», en W. R. Houston (comp.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, 1990, págs. 549-566.
- Goldenberg, C. y Gallimore, R., «Changing teaching takes more than a one-shot workshop», *Educational Leadership*, vol. 49, n° 3, 1991, págs. 69-72.
- Good, T. L. y Brophy, J. E., *Looking in classrooms*, 1.ª ed., Nueva York, Harper and Row, 1973.
- *Looking in classrooms*, 7.ª ed., Nueva York, HarperCollins, 1996.
- Greeno, J. G., Collins, A. y Resnick, L. B., «Cognition and learning», en D. Berliner y R. Calfee (comps.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, 1996, págs. 15-46.
- Grimmett, P. P. y MacKinnon, A. M., «Craft knowledge and the education of teachers», *Review of Research in Education*, n° 18, 1992, págs. 385-456.
- Grossman, P., *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York, Teachers College Press, 1990.
- Grossman, P. L., Wilson, W. M. y Shulman, L. S., «Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching», en M. Reynolds (comp.), *Knowledge base for the beginning teacher*, págs. 23-36, Nueva York, Pergamon, 1989.
- Guyton, E. y McIntyre, D. J., «Student teaching and school experiences», en W. R. Houston (comp.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, 1990, págs. 514-534.
- Heaton, R. M., «Who is minding the mathematics content? A case study of a fifth-grade teacher», *Elementary School Journal*, n° 93, 1992, págs. 151-192.
- Heaton, R. M. y Lampert, M., «Learning to hear voices: Inventing a new pedagogy of teacher education», en D. K. Cohen, M. McLaughlin y J. Talbert (comps.), *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*, págs. 43-83, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Hester, P. y Songer, N. B., «The techno-geeks are out to get us! The challenge of integrating internet-based resources and teaching practices», en Z. Berge y M. Collins (comps.), *Wired together: The on-line classroom in K-12*, vol. 2, *Case studies*, Cresskill, NJ, Hampton Press, en prensa.
- Hollingsworth, S., «Prior beliefs and cognitive change in learning to teach», *American Educational Research Journal*, n° 26, 1989, págs. 160-189.
- Holt-Reynolds, D., «Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework: Can we practice what we teach?», *American Educational Research Journal*, n° 29, 1992, págs. 325-349.
- Hoover, N. L., O'Shea, L. J. y Carroll, R. G., «The supervisor-intern relationship and effective interpersonal communication skills», *Journal of Teacher Education*, n° 39, 1988, págs. 22-27.

- Hutchins, E., «The technology of team navigation», en J. Galegher, R. E. Kraut y C. Egido (comps.), *Intellectual teamwork: Social and technological foundations of cooperative work*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1990, págs. 191-220.
- «The social organization of distributed cognition», en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (comps.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, 1991, págs. 283-307.
- «Learning to navigate», en S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Nueva York, Cambridge University Press, 1993, págs. 35-63.
- Kleinfeld, J., «Learning to think like a teacher: The study of cases», en J. Shulman (comp.), *Case methods in teacher education*, Nueva York, Teachers College Press, 1992, págs. 33-49.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C. y Starr, M. L., «Integrating knowledge bases: An upper elementary teacher preparation program emphasizing the teaching of science», en P. A. Rubba, L. M. Campbell y T. M. Dana (comps.), *Excellence in educating teachers of science*, Columbus, OH, ERIC Clearinghouse, 1993, págs. 37-54.
- Ladson-Billings, G., «Toward a theory of culturally relevant pedagogy», *American Educational Research Journal*, n° 32, 1995, págs. 465-491.
- Lampert, M., «How do teachers manage to teach?», *Harvard Educational Review*, n° 55, 1985, págs. 178-194.
- «Connecting mathematical teaching and learning», en E. Fennema, T. P. Carpenter y S. J. Lamon (comps.), *Integrating research on teaching and learning mathematics: Papers from the First Wisconsin Symposium for Research on Teaching and Learning Mathematics*, Madison, WI, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research, 1988, págs. 132-165.
- «When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching», *American Educational Research Journal*, n° 27, 1990, págs. 29-63.
- Lampert, M., Heaton, R. y Ball, D., «Using technology to support a new pedagogy of mathematics teacher education», *Journal of Special Education Technology*, n° 12, 1994, págs. 276-289.
- Lave, J., *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988 (trad. cast.: *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1991).
- Leinhardt, G., «Situated knowledge and expertise in teaching», en J. Calderhead (comp.), *Teachers' professional learning*, Londres, Falmer, 1988, págs. 146-168.
- «Capturing craft knowledge in teaching», *Educational Researcher*, vol. 19, n° 2, 1990, págs. 18-25.
- Leinhardt, G. y Greeno, J. G., «The cognitive skill of teaching», *Journal of Educational Psychology*, n° 78, 1986, págs. 75-95.
- Leont'ev, A. N., «The problem of activity in psychology», en J. V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY, M. E. Sharpe, 1981, págs. 37-71.
- Linn, M. C., Songer, N. B. y Eylon, B., «Shifts and convergences in science learning and instruction», en D. C. Berliner y R. Calfee (comps.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Macmillan, en prensa.
- Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

- MacKinnon, A. y Grunau, H., *Teacher development through reflection, community, and discourse*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago, abril 1991.
- McDiarmid, G. W., «Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking?», *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 3, 1990, págs. 12-20.
- «The arts and sciences as preparation for teaching», en K. Howey y N. Zympher (comps.), *Informing faculty development for teacher educators*, Norwood, NJ, Ablex, 1994, págs. 99-137.
- *The role of a reinvented methods course in preservice history teachers' learning*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril 1995.
- McDiarmid, G. W., Ball, D. L. y Anderson, C., «Why staying ahead one chapter just won't work: Subject-specific pedagogy», en M. C. Reynolds (comp.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Nueva York, Pergamon Press, 1989, págs. 193-205.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. E., *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*, Stanford, CA, Stanford University, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, 1993.
- McNamara, D., «The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study», *Teaching and Teacher Education*, n° 11, 1995, págs. 51-61.
- Merseth, K., «Case studies and teacher education», *Teacher Education Quarterly*, vol. 17, n° 1, 1990, págs. 53-62.
- Merseth, K. K. y Lacey, C. A., «Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education», *Teaching and Teacher Education*, n° 9, 1993, págs. 283-299.
- Michaels, S. y O'Connor, M. C., *Literacy as reasoning within multiple discourses: Implications for policy and educational reform*, documento presentado al Council of Chief State School Officers 1990 Summer Institute, 1990.
- Moll, L. C., Tapia, J. y Whitmore, K., «Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking», en G. Salomon (comp.), *Distributed cognitions: Psychological and educational consequences*, Nueva York, Cambridge University Press, 1993, págs. 139-163.
- National Center for Research on Teacher Education, *Final report: The teacher education and learning to teach study*, East Lansing, Michigan State University, College of Education, 1991.
- National Council of Teachers of Mathematics, *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*, Reston, VA, Autor, 1989.
- *Professional standards for teaching mathematics*, Reston, VA, Autor, 1991.
- National Education Goals Panel, *The national education goals report: Building a nation of learners*, Washington, DC, Autor, 1991.
- National Research Council, *National science education standards: An enhanced sampler. A working paper of the National Committee on Science Education Standards and Assessment*, Washington, DC, Autor, 1993.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L., «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring strategies», *Cognition and Instruction*, vol. 1, n° 2, 1984, págs. 117-175.

- Pea, R., «Practices of distributed intelligence and designs for education», en G. Salomon (comp.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Nueva York, Cambridge University Press, 1993, págs. 47-87.
- Piaget, J., *The equilibration of cognitive structures*, trad. ingl. por T. Brown y K. J. Thampy, Chicago, University of Chicago Press, 1985 (trad. cast.: *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1990).
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. y Gertzog, W. A., «Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change», *Science Education*, nº 66, 1983, págs. 211-227.
- Prawat, R. S., «The value of ideas: The immersion approach to the development of thinking», *Educational Research*, vol. 20, nº 2, 1991, págs. 3-10 y 30.
- «Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective», *American Journal of Education*, nº 100, 1992, págs. 354-395.
- Putnam, R. T., «Teaching the "hows" of mathematics for everyday life: A case study of a fifth-grade teacher», *Elementary School Journal*, nº 93, 1992a, págs. 163-177.
- «Thinking and authority in elementary-school mathematics tasks», en J. Brophy (comp.), *Advances in research on teaching*, vol. 3, *Planning and managing learning tasks and activities*, Greenwich, CT, JAI Press, 1992b, págs. 161-189.
- Putnam, R. T., Heaton, R. M., Prawat, R. S. y Remillard, J., «Teaching mathematics for understanding: Discussing case studies of four fifth-grade teachers», *Elementary School Journal*, nº 93, 1992, págs. 213-228.
- Resnick, L. B., *Education and learning to think*, Washington, DC, National Academy Press, 1987a.
- «Learning in school and out», *Educational Researcher*, vol. 16, nº 9, 1987b, págs. 13-20.
- «Treating mathematics as an ill-structured discipline», en R. I. Charles y E. A. Silver (comps.), *Research agenda for mathematics education*, vol. 3, *The teaching and assessing of mathematical problem solving*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1988, págs. 32-60.
- «Shared cognition: Thinking as social practice», en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (comps.), *Perspectives on socially shared cognition*, págs. 1-20, Washington, DC, American Psychological Association, 1991.
- Resnick, L. B., Levine, J. M. y Teasley, S. D. (comp.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, 1991.
- Richardson, V., «The agenda-setting dilemma in a constructivist staff development process», *Teaching and Teacher Education*, nº 8, 1992, págs. 287-300.
- Richardson, V. y Anders, P., «The study of teacher change», en V. Richardson (comp.), *A theory of teacher change and the practice of staff development: A case in reading instruction*, Nueva York, Teachers College Press, 1994, págs. 159-180.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. y Lloyd, C., «The relationship between teachers beliefs and practices in reading comprehension instruction», *American Educational Research Journal*, nº 28, 1991, págs. 559-586.
- Rosenshine, B. y Stevens, R., «Teaching functions», en M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of research on teaching*, 3.ª ed., Nueva York, Macmillan, 1986, págs. 376-391.
- Roth, K. J., *The role of writing in creating a science learning community*, Ele-

- mentary Subjects Center Series, n° 56, East Lansing, Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1992.
- Roth, K., Anderson, C. y Smith, E., *Curriculum materials, teacher talk and student learning: Case studies in fifth grade science teaching*, Research Series, n° 171, East Lansing, Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1986.
- Salomon, G. (comp.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- Sarason, S., *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- Saunders, W., Goldenberg, C. y Hamann, J., «Instructional conversations beget instructional conversations», *Teaching and Teacher Education*, n° 8, 1992, págs. 199-218.
- Schifter, D. y Fosnot, C. T., *Reconstructing mathematics education: Stories of teachers meeting the challenges of reform*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.
- Schifter, D. y Simon, M. A., «Assessing teachers' development of a constructivist view of mathematics learning», *Teaching and Teacher Education*, n° 8, 1992, págs. 187-197.
- Schoenfeld, A. H., *Mathematical problem solving*, Orlando, FL, Academic Press, 1985.
- «Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics», en D. Grouws (comp.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning*, Nueva York, Macmillan, 1992, págs. 334-370.
- Schram, P., Wilcox, S. K., Lappan, G. y Lanier, P., «Changing mathematical conceptions of preservice teachers: A content and pedagogical intervention», en C. Maher, G. Goldin y R. Davis (comps.), *Proceedings of the eleventh annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Nueva Brunswick, NJ, Rutgers University, 1989, págs. 296-302.
- Schwab, J. J., «Structure of the disciplines: Meanings and significances», en G. W. Ford y L. Pugno (comps.), *The structure of knowledge and the curriculum*, Chicago, Rand McNally, 1964, págs. 6-30.
- Shulman, L. S., «Autonomy and obligation: The remote control of teaching», en L. S. Shulman y G. Sykes (comps.), *Handbook of teaching and policy*, Nueva York, Longman, 1983, págs. 484-504.
- «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective», en M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, Macmillan, 1986a, págs. 3-36.
- «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, 1986b, págs. 4-14.
- «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, 1987, págs. 1-22.
- Shulman, L. S. y Grossman, P. L., *Final report to the Spencer Foundation, Knowledge Growth in a Profession Technical Report*, Stanford, CA, Stanford University, School of Education, 1987.
- Simon, M. A., «Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective», *Journal of Research in Mathematics Education*, n° 26, 1995, págs. 114-145.

- Simon, M. A. y Blume, G. W., «Mathematical modelling as a component of understanding ratio-as-measure: A study of prospective elementary teachers», *Journal of Mathematical Behavior*, nº 13, 1994, págs. 183-197.
- Simon, M. A. y Brobeck, S., *Changing views of mathematics learning: A case study of a prospective elementary teacher*, ponencia presentada al encuentro anual de la North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Monterey, CA, octubre 1993.
- Simon, M. A. y Mazza, W., *From learning mathematics to teaching mathematics: a case study of a prospective teacher in a reform-oriented program*, ponencia presentada al encuentro anual de la North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Monterey, CA, octubre 1993.
- Simon, M. A. y Schifter, D., «Towards a constructivist perspective: An intervention study of mathematics teacher development», *Educational Studies in Mathematics*, nº 22, 1991, págs. 309-331.
- Smith, D. C. y Neale, D. C., «The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching», en J. Brophy (comp.), *Advances in research on teaching*, vol. 2, *Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*, Greenwich, CT, JAI Press, 1991, págs. 187-243.
- Smith, J. P., III, diSessa, A. A. y Roschelle, J., «Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition», *Journal of the Learning Sciences*, nº 3, 1993, págs. 115-163.
- Soltis, J. F., «Education and the concept of knowledge», en J. F. Soltis (comp.), *Philosophy and education*, págs. 95-113, Chicago, National Society for the Study of Education, 1981.
- Songer, N., «Can technology bring students closer to science?», en K. Tobin y B. Fraser (comps.), *The international handbook of science education*, Dordrecht, Países Bajos, Kluwer, en prensa-a.
- «Exploring learning opportunities in coordinated network-enhanced classrooms: A case of kids as global scientists», *Journal of the Learning Sciences*, en prensa-b.
- Sykes, G. y Bird, T., «Teacher education and the case idea», *Review of Research in Education*, nº 9, 1992, págs. 457-521.
- Tudge, J. y Winterhoff, P., «Vygotsky, Piaget, Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development», *Human Development*, nº 36, 1993, págs. 61-81.
- Urdan, T., Blumenfeld, P., Soloway, E. y Brade, K., «IbyD – Computer support for developing unit plans: A first study», en S. Dijkstra (comp.), *Instructional models in computer based learning environments*, Secaucus, NJ, Springer-Verlag, en prensa.
- Vera, A. H. y Simon, H. A., «Situating action: A symbolic interpretation», *Cognitive Science*, nº 17, 1993, págs. 7-48.
- Vygotsky, L., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, edición y traducción a cargo de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- Weinstein, C. S., «Prospective elementary teachers' belief about teaching: Implications for teacher education», *Teaching and Teacher Education*, nº 6, 1990, págs. 279-290.
- Wilcox, S., Schram, P., Lappan, G. y Lanier, P., *The role of a learning community*

- in changing preservice teachers' knowledge and beliefs about mathematics education*, ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, Boston, abril 1990.
- Wilson, S. M., *Understanding historical understanding: Subject matter knowledge and the teaching of history*, tesis doctoral inédita, Stanford University, Stanford, CA, 1988.
- Wilson, S. M. y Wineburg, S. S., «Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history», *Teachers College Record*, n° 84, 1988, págs. 525-539.
- Zeichner, K., «The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences on teacher development», *Journal of Research and Development in Teacher Education*, n° 18, 1985, págs. 44-52.
- Zeichner, K. M. y Gore, J. M., «Teacher socialization», en W. R. Houston, M. Haberman y J. Silkula (comps.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan, 1990, págs. 329-348.

ÍNDICE ANALÍTICO

- Actividades auténticas, 271
- Aprendizaje, 132-134
- Aprendizaje:
 - experiencias, 234-240
 - influencias sociales, 243-245
 - práctica, en la, 293, 294
 - profesores, de, 99-151, 221
- Asunción del poder, profesores, 291
- Aula:
 - control, 78
 - crear una comunidad de aprendizaje, 284-285
 - papel del profesor, 247-248
- Autenticidad, 41-44
- Cambios en el trabajo, 252-255
- Carrera docente, 19-87
 - cambios, 20-21
 - enfoque sociológico, 47-55
 - estatus, 53
 - etapas, 46-55
 - fases, 55-87
 - influencia en la personalidad, 50, 51
- Carreras:
 - concepto, 56-58, 208
 - introducción, 57
- Ciclo vital de los profesores, 19-87
 - influencia del contexto, 72
 - universalismo, 72-77
- Ciclos de expansión y contracción, 66
- Cognición, 219-299
 - ayudada por herramientas, 277-278
 - naturaleza construida, 224, 225-240
 - naturaleza contextualizada, 224, 256-274
 - consecuencias para el aula, 257-260
 - consecuencias para el profesor, 260, 261
 - naturaleza distribuida, 224, 274-289
 - consecuencias para el aula, 276-281
 - consecuencias para el profesor, 281
 - naturaleza social, 240-256
 - consecuencias para el aula, 245-248
 - consecuencias para el profesor, 248-256
- Cognitivo:
 - aprendizaje, 258, 293
 - herramientas, 242
 - revolución, 42-43
- Colaboracionismo, 42-43
- Colegialidad, 20-21
- Compromiso, 208
- Conocimiento:
 - construcción, 225-240
 - materia de la asignatura, 230-231
 - naturaleza contextualizada, 224, 256-274
 - naturaleza distribuida, 224, 274-289
 - naturaleza social, 224, 240-256
- Conservadurismo, 64-65
- Constructivismo, 29
- Contexto:
 - enseñanza, de, 123
 - sistema educativo, del, 123
- Contextos múltiples, 122-129
- Contextualizar el aprendizaje, 271-272
- Convencional:
 - formación del profesorado, 167-213
- Convertirse en profesor, 102-110, 110-119, 122-129
- Creencias de los profesores, 225-240
- Currículum, desarrollo:
 - profesorado, por el, 252-253
 - universidades, por las, 253-255
- «Dar significado», 28
- Desarrollo adulto, 73
- Desarrollo próximo, 244

Diferencias de antecedentes, 117-118

Discurso:

comunidades, 242-243, 245-247

profesores en prácticas, para, 248-251

estudiantes de formación del profesorado, para, 256-255

Distanciamiento, 66-69

Distribución de la cognición:

herramientas tecnológicas, en las, 286

personas, en las, 286

Dominio masculino en la administración, 198-201

Educación pública en masa, 176, 213

Enfoque centrado en el profesor, 132-133

Enfoque hermenéutico, 30

Enseñanza:

de casos, 268-269

efectos del género, 169

estandarización, 128

estilo, 122

profesión, como, 205-213

semiprofesión, como una, 207

trabajo femenino, como, 167-213

Escritura:

formas específicas, 139-141

medio para la reflexión, como un, 139

Escuela:

contexto, 144-148

efectividad, 19

estructura, 51-52

reforma, 144

Especializada:

enseñanza, 228

Estabilización, 55

Esterotipar, 184-185

Estructura de la vida, 32

Estudiantes profesores, 103-105, 116

Experimentación, 68-69

Familia:

compromisos, 209-219

economía basada en la, 171-173

economía de consumo, 175-181

economía salarial, 173-175

Fase de exploración, 55, 60-61, 69

Feminista, teorías sobre la educación, 24, 42

Formación continuada del profesorado, 137, 143, 147-148, 221-223

Formación del profesorado vinculada a la universidad, 130-134

Formación universitaria del profesorado, 131, 134, 137, 142, 142-143

Fuentes de conocimiento, fase de estabilización, 56

Funciones (desempeñadas), integración, 212

Generalización, 80

Género, 117-118

Habilidades básicas, 219

Hermenéutica, 44

Historia de vida de los profesores, 31-39, 44-47, 137

métodos antropológicos, 34-36

métodos hermenéuticos, 29, 33-34, 37

métodos psicológicos, 29, 31-32

métodos sociológicos, 29, 32-33

Historias de profesores, 37, 39

Historiografía de la enseñanza, 170-171

Imagen pública de los profesores, 168-171

Incertidumbres en la carrera docente, 54-55, 62

Industrialismo, 127

Influencias contextuales, 100

Institucional:

ambiente, 20-22

liderazgo, 48

Investigación acción, 141-142

Investigación autobiográfica, 22

Marital:

compromisos, 209-212

rango, 191-197

Materia de la asignatura, 230-231

Mecanismos causales, 47, 48

Metáforas en el pensamiento del profesor, 140-141

Modernismo, 136-137

Multimedia, 269-270

Narrativa:

fuerza poderosa de información, como una, 40

modos de pensamiento, 27

relatos en la profesión de la enseñanza, 23-46

utilidad en la investigación, 39-40

Nueva evaluación, 61-64

Orden en el aula, 49

Pautas en las carreras, 22-23

mujeres, en las, 208-209

Pedagógico:

conocimiento, 227-229

conocimiento de contenido, 231-234

Personal:

dimensiones de la enseñanza, 28

- fenomenólogos, 44
- liderazgo, 48
- Plan de vida:
 - profesores, de los , 185-197
- Posmoderna:
 - sociedad, 100, 125, 127, 134-135
 - teorías, 40
- Privado, vida de los profesores, 185-197
- Problemas de disciplina, 107
- Problemas de gestión, 107, 117
- Profesional:
 - biografías, 22
 - desarrollo, movimiento escolar, 100, 145-148
- Profesionalismo, 128
 - profesores, de, 19, 86-87
- Profesor:
 - aprendiz, como, 251
 - cambio, 264-265
 - conocimiento, 226, 234
 - creencias, 100
 - desarrollo, 99
 - basado en el aula, 261-262
 - educación, 100, 296-299
 - práctica del aula, en la, 293-296
 - dirigida por los resultados, 100
 - dirigida por el proceso, 100, 150
 - esfuerzos de reforma, 134-144, 148-150
 - estudiante activo, como , 289
 - experto en indagación, como, 281-283
 - guía, percepción, 52
 - profesional, como , 291
 - profesores de formación del profesorado, 296
 - programas educativos, 238
- Profesoras:
 - panorama histórico, 171-185
- Profesores afroamericanos, 180-181, 204
- Profesores noveles, 103-110, 122-129, 143, 148-149
- Profesores noveles en los que la enseñanza es su segunda profesión, 118
- Profesores orientados hacia el presente, 21
- Programas de inducción, 148-149

- Quejas, 64-65

- Raza, 180-181
- Recompensas, 54, 205
- Reflexividad, 39-44
- Reforma del sistema, 28
- Reforma:
 - educativa, 219-224
 - esfuerzos, 227-229
- Relaciones de poder:
 - entre hombre y mujer, 213
 - entre profesor y director, 197
 - entre profesor y estudiante, 41
- Relatos:
 - de profesores, 37-39, 101-110
 - papel de las creencias, 119-122
 - papel de las experiencias previas, 119-122
 - conocimiento, 227-229
- Relatos de vida contra historias de vida, 37
- Relatos paradigmáticos de la enseñanza, 27, 46
- Responsabilidad moral, 129

- Salarios, 201-209
 - diferencias entre profesores y profesoras, 201-202
 - diferencias entre profesores y otras profesiones, 202-204
- Segundos empleos, 204
- Serenidad, 62-64
- Sexual:
 - acoso, 200
 - conducta de los profesores, 191
- Social:
 - actividades de los profesores, 188
 - clase, 177-180
 - posición de la formación del profesorado, 99-151
- Socialización, 100-101
 - profesores, de los, 99
- Subculturas:
 - enseñanza, de, 107-108
- Subgrupos entre profesores, 74, 75

- Talleres, 277
- Técnicas estadísticas, 75
- Tecnológica:
 - herramientas, 283-284
- Teoría basada en las etapas, 99, 110-111, 118
 - limitaciones, 113-114
- Tradiciones:
 - de la práctica, 183
- Tutoría, 149

- Validar las narrativas personales, 44-70
 - enfoque causal, 45
 - enfoque económico, 45
 - enfoque fenomenológico, 45
- Valores, 129
- Víctimas, 138

- «Yo» como profesor, 121a, 125, 126, 137, 142