

La formación del profesorado: un cambio contrahegemónico

Fernando F. Rojero

INTRODUCCION

La construcción de conocimientos por parte del alumnado ha sido objeto repetidamente de interés por parte de la investigación educativa, desarrollándose modelos teóricos con características distintas para explicar y promover el cambio conceptual.

Sin embargo, no se ha trabajado mucho a la hora de explicar los cambios conceptuales que podrían ocurrir en la mente de un profesor o profesora inmerso en un proceso de formación o perfeccionamiento.

Es evidente que la mayor parte de la comunidad educativa ignora la existencia de planteamientos constructivistas de aprendizaje y por tanto de planteamientos de cambio conceptual. El profesorado que introduce en su práctica estos planteamientos lo hace generalmente en un contexto de innovación o de investigación del que el resto de la citada comunidad educativa no participa. En breves palabras, la comunidad educativa se plantea la educación de una forma en la que el cambio conceptual y el conflicto cognitivo no existen. En su lugar se utiliza un modelo según el cual el aprendizaje supone siempre la adición de nuevos datos, a los que se denomina conocimientos. Según este modelo, aprender no es nunca o sólo excepcionalmente sustituir unos conocimientos por otros.

En este marco teórico brevemente reseñado pero ampliamente compartido, la formación del profesorado en ejercicio se contempla como una actividad de carácter técnico, encaminada a dotarle de instrumentos metodológicos, instrumentales, etc, de los que se supone que no dispone. Cualquier actividad encaminada a hacer que el profesorado sustituya unos conocimientos por otros, que cambie, es una actividad contraria al modelo dominante; en términos tomados de la teoría crítica, sería "contrahegemónica".

Nuestro trabajo va encaminado a identificar cuáles son estos cambios así como el contexto en el que se producen en el caso de profesores y profesoras que se sabe mantienen una actividad en el campo de la Educación Ambiental formal. Esta tarea se realiza mediante una metodología cualitativa de estudio de casos y forma parte de un proyecto de investigación subvencionado por el CIDE.

1. ASPECTOS METODOLOGICOS

Nuestra participación en grupos de trabajo en Educación Ambiental y en el curso de postgrado que la Universidad del País Vasco organizó en el curso 1993/94 permitió que el comienzo de esta investigación se hiciera tras haber realizado un im-

portante trabajo previo de conocimiento de los escenarios donde se desenvuelven los sujetos y habiendo establecido ya una relación profesional con ellos. Desde la perspectiva naturalista en la que se inscribe, corresponde la fase previamente realizada a la que Goetz y LeCompte (1984) denominan fase de "vagabundeo" o Schatzman y Strauss (1973) de "mapping" o "diagramación"; es decir, la entrada en el campo que proporcionará los datos de base y la identificación de los "informantes clave" (Zelditch, 1962).

De esta forma se ha entrado casi directamente a realizar un trabajo de campo dentro del proceso investigador que ha consistido hasta la fecha, básicamente, en una serie de entrevistas grabadas, y transcritas posteriormente a soporte informático y papel, realizadas a un grupo reducido de profesores implicados en proyectos de formación. Unos fueron seleccionados por su participación en proyectos innovadores de Educación Ambiental formal, es decir profesorado en activo implicado en la introducción de la Educación Ambiental en su práctica cotidiana; y otros por su asistencia a cursos de formación de profesorado en Educación Ambiental de elevado nivel, máster o postgrado. Algunos han participado de ambas clases de formación. Se trata, por tanto de un muestreo teórico y no de un muestreo al azar.

Se comenzó realizando una primera fase de entrevistas correspondientes al tipo que Taylor y Bodgan (1984) denominan *"entrevistas en profundidad"*, *"reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"*. El carácter de éstas ha correspondido al denominado "historias de vida" por estos mismos autores. Es este caso, por supuesto, vida profesional.

A partir de lo que se ha ido encontrando en éstas, se ha ido diseñando el resto de la investigación. *"El análisis de los datos es un proceso continuo en investigación cualitativa, la recolección y el análisis de los datos van de la mano"* según los mismos autores. Para tomar decisiones sobre el camino que debería seguir la investigación, se ha recurrido a que las transcripciones de las entrevistas, la metodología y los sucesivos pasos a dar fueran discutidos en reuniones de trabajo entre el investigador principal y otros miembros del equipo.

Una de estas decisiones ha sido, en algún momento, recurrir a técnicas complementarias a la entrevista individual, en concreto a la entrevista a un grupo, necesaria para comprender el contexto social en el que se desarrollaba la implicación en estrategias de autoformación, una vez que, como se explica más abajo, se fué observando que la participación en esta clase de tareas aparecía siempre en un contexto de relaciones sociales que parecía superar las simples relaciones profesionales.

El diseño previo de la investigación se basaba en la existencia de dos hipótesis de trabajo. La primera de ellas decía: es imposible interpretar el pensamiento docente respecto a la educación ambiental en función de su asignación más o menos fuerte a los paradigmas teóricos siguientes:

- Posición entre un ecologismo conservacionista y un ecologismo político de carácter crítico.
- Posición respecto a las características epistemológicas de la ecología, entre una ecología positivista y una ecología constructivista de carácter sistémico y complejo.

- Posición respecto al modelo de desarrollo entre el conductismo, constructivismo de base piagetiana o constructivismo basado en las "ideas previas".

Asumimos que algunos aspectos de esta hipótesis pueden verse discriminados a partir de las respuestas encontradas a otras cuestiones relacionadas y que guían la investigación; por ejemplo, la de que es posible que existan cosmovisiones globales que lleven a un agrupamiento entre las opciones tomadas respecto a los dilemas anteriores, de manera que las opciones queden reducidas a un número mucho menor de posibilidades.

La segunda hipótesis decía: la formación del profesorado incide sobre las adscripciones personales respecto a estos paradigmas, haciéndolo de diferente forma y con diferente intensidad sobre uno u otro en función del itinerario de formación seguido.

En relación con este enunciado se encontraría el hecho de que las decisiones metodológicas, de evaluación y sobre cualquier otro de los elementos curriculares que el profesor realiza en la práctica, están mediatizadas por factores contextuales como la organización de los centros, la naturaleza de la materia a impartir, o las importantes relaciones personales que se establecen con el resto del profesorado, etc. de imposible predicción, pero además, lo estarán por su adscripción a los paradigmas anteriores, que suponemos es modificada según las características de la formación recibida.

2. PRIMEROS RESULTADOS

El método de trabajo llevado, partiendo de las citadas "historias de vida", ha hecho que la mayor parte de los resultados, y con ellos el enfoque de la investigación, se orienten hacia supuestos contemplados en la segunda de las hipótesis. Es decir más hacia conocer el modo como la formación ha llevado a los sujetos estudiados a determinadas adscripciones personales respecto a ideas, teorías o paradigmas que influyen en su trabajo como docentes, que a estudiar en profundidad cuáles son estas ideas.

Ya dentro de esta segunda hipótesis, curiosamente el proceso se está dirigiendo a su vez más hacia cuáles han sido los factores contextuales que han incidido en esta formación que a las características más formales de esta formación. Es así que está apareciendo una regularidad que apunta a una cierta organización de estos aspectos contextuales, que obligará a no despreciarlos por imprevisibles como se enunciaba en la hipótesis, sino que deberán ser estudiados como muy importantes.

Es posible también que estos primeros resultados nos hagan ver que la primera hipótesis planteada presupone de alguna forma una concepción "finalista" de la formación del profesorado, mientras que los resultados nos acercan más a una idea procesual y evolutiva de esta formación, precisamente más acorde con las bases teóricas que sustentan la investigación. Por esta razón, el desarrollo de los aspectos teóricos sobre el cambio, sobre qué es cambiar y qué supone, han pasado a formar una parte importante del trabajo realizado.

Aunque quizá sea prematuro hablar de ello a estas alturas del desarrollo de esta investigación, parece que podemos ir empezando a esbozar un modelo de evolución del pensamiento docente de las personas implicadas en procesos formativos. Curiosamente en este esbozo aparece muy poco de lo relacionado con los aspectos

contemplados en la primera hipótesis, aunque suponemos que el proceso de profundización que conlleva la segunda fase de la investigación nos permitirá irlos incorporando al modelo.

Como los conceptos de evolución y de cambio están sujetos a muy diferentes interpretaciones según la perspectiva teórica del que se refiere a ellos, se ha realizado una importante tarea de documentación respecto a estos temas. En el punto siguiente adelantaremos un pequeño resumen de cómo se plantean estos conceptos en este trabajo, una vez asumido que la profundización teórica en ellos es también un objetivo de esta investigación.

Entraremos así al tiempo en uno de los aspectos más interesantes de esta investigación desde el punto de vista teórico puesto que en algún momento tendremos que decidir si nuestro trabajo se dirige a descubrir la forma como el profesorado en formación va cambiando, y así generar una teoría particular acerca de ese cambio, lo que nos alinearía con el enfoque del tipo de la "teoría fundamentada" (Glaser y Strauss, 1967), o por el contrario, estamos intentando verificar una teoría previa sobre este cambio aplicándola al contexto de la formación del profesorado, lo que correspondería a una "investigación analítica" (Katz, 1983). Como el proceso investigador no está muy desarrollado todavía, nos encontramos en que nuestra situación puede ser un enfoque intermedio como el preconizado por Taylor y Bodgan ya que, aunque partimos de unas bases teóricas sólidas respecto al cambio, la generación de la teoría sobre este cambio se va haciendo durante la investigación; de ahí que intentemos de momento preocuparnos más por la comprensión de los escenarios y de las personas en los contextos en que se desarrolla su acción que de buscar teorías explicativas de carácter general. En todo caso no debemos perder la vista que la libertad metodológica es una de las principales características de la investigación cualitativa a la que no pensamos renunciar.

3. EL PROBLEMA DEL CAMBIO DE LOS SISTEMAS COMPLEJOS

El problema del cambio es uno de los objetos principales de estudio de las teorías sobre complejidad. Si asumimos este punto de vista, el de las teorías de complejidad, probablemente estaremos de acuerdo con la tesis de Wagensberg (1990) de que en los sistemas se producen dos procesos de cambio diferentes: la adaptación y la innovación. Dos conceptos clave que, como veremos, están presentes con diferentes denominaciones en una amplia serie de teorías. Para Wagensberg, la adaptación se corresponde con los procesos evolutivos que sufre un sistema hasta llegar a un estado estacionario estable ("cambiar en el tiempo hasta que se deja de cambiar") mientras que la innovación se refiere a la evolución que sufren los sistemas en los casos que les lleva a producir algo absolutamente nuevo, "cualquier cosa".

Estas dos formas de cambiar desde el principio se reconocieron también en teoría de sistemas, donde se considera que existe una tendencia de los sistemas a mantenerse en un estado estable estacionario (homeostasis), pero también otra tendencia a producir formas nuevas (morfogénesis). Quizá lo más novedoso de la actual teoría de sistemas dinámicos sea la interpretación mucho más profunda de los mecánicos por los que un sistema accede al segundo y más interesante de estos cambios, la innovación.

Watzlawick et al. (1989) reflejan, asimismo, estas dos formas de cambio, a las que denominan como cambio 1 y cambio 2, nomenclatura que nos es especialmente agradable y que será la que utilizaremos como propia a lo largo de nuestro trabajo. En concreto, plantean un ejemplo de las características diferenciadores de los dos tipos de cambio, los cuales a su vez son referidos a la teoría matemática de los tipos lógicos. Según este ejemplo, una persona que tiene una pesadilla, puede hacer muchas cosas dentro de la pesadilla: correr, esconderse, gritar, etc., pero ningún cambio verificado de uno de estos comportamientos podrá finalizar la pesadilla. A este tipo de cambios se les denomina cambio 1. La única forma de acabar la pesadilla supone un cambio del soñar: el despertar; esto es un cambio de tipo 2. Cambio 2 es el **cambio del cambio**.

Entrar un poco más profundamente en estas cuestiones nos puede permitir explicar después muchos de los fenómenos que encontramos cuando realizamos nuestra investigación. Así Wagensberg, de nuevo, enuncia un principio al que denomina de máxima entropía (El "maxent"). Afirma que, en el proceso de adaptación, el sistema selecciona, de entre toda la gama de complejidades, aquella que corresponde al máximo valor de entropía compatible con las condiciones que definen el sistema. Equivaldría a la "exploración" de posibilidades durante el sueño del ejemplo anterior.

Sin embargo, el cambio 2 supone un cambio de realidad, o sea, lo mismo que la innovación de Wagensberg. Este tipo de cambio es uno de los temas más apasionantes de la ciencia moderna, sobre el que confluyen algunas de las ciencias de la complejidad como ya hemos mencionado brevemente más arriba, teoría de las catástrofes, caos, autopoiesis, fractalismo, sinérgica, etc., etc., constituyendo un campo de estudio e investigación que, a pesar de su interés para el tema de este trabajo, de momento no haremos más que citar.

Para ilustrar mejor qué son o en qué consisten los dos tipos de cambio, recurrimos al siguiente ejemplo que cita Watzlawick, que es también muy sugerente, aunque en beneficio de la brevedad de este texto nos permitimos reinterpretarlo: el conductor de un automóvil modifica el rendimiento de éste mediante el acelerador, es decir, tiene una serie de comportamientos posibles, acelerar más o menos. El uso adecuado del acelerador permitirá la adaptación a las circunstancias del tráfico, del relieve, etc. Esta serie de cambios posibles son de tipo 1. Sin embargo, cuando las condiciones se hacen límites, es decir cuando la velocidad deviene excesivamente lenta o rápida, la perturbación no puede ser asimilada mediante una adaptación del sistema o cambio 1. Se hace necesario pasar a una realidad distinta: el cambio 2; en este caso cambio de marchas, el conductor utiliza la palanca de cambios y modifica sustancialmente las reglas iniciales. Como dice Watzlawick, este cambio es un cambio de tipo lógico más elevado que acelerar. Es un metacambio, o sea, un cambio del cambio, una **innovación**.

El problema del cambio se estudia también en el seno de las organizaciones. Etkin y Schvarstein (1989) nos hablan de crisis y catástrofes para denominar las dos claves posibles de cambio. Así utilizan el término crisis para referirse a los cambios de tipo 1, ya que ellos mismos dicen que *"en este caso se sostiene que las estructuras sufren desajustes transitorios, pero sus efectos son absorbidos por el propio sistema"*, mientras que el cambio al que denominan catástrofe, lo describen de la siguiente manera: *"Hay una discontinuidad, y una vez superada la fluctuación puede observarse que ha habido un salto cualitativo... La metáfora aquí es la bifurcación, luego la perturbación"*. Es el mismo tipo de razonamiento que hace Laszlo (1989) cuando afir-

ma: *"El sentido básico de la bifurcación es un cambio repentino de dirección en el modo en que los sistemas se desarrollan".*

En el caso que nos ocupa podemos pensar que cuando un profesor o profesora está implicado en procesos de formación, participa de una serie de cambios en los sistemas en los que actúa; muchos de estos cambios serán cambios de tipo 1, pequeñas adaptaciones de su forma de pensar o de actuar que no llevan a nada relevante o que, incluso, estarán regulados por las leyes del "maxent", y llevarán a mayor entropía, mayor desorden en una palabra. Sin embargo nuestro trabajo se preocupa de identificar los otros cambios, los de tipo 2, aquellos que son difícilmente reversibles, lo cual tampoco nos debería llevar a pensar que existe un único cambio, "la clave" como muchos suponen.

Es posible que la parte más importante de estos cambios sea la que se produce dentro de su cerebro, en el sistema cognitivo humano. Es aquí donde la perspectiva constructivista nos permite hablar también de estos tipos de cambio cuando hablamos, como Piaget, de procesos de acomodación y asimilación o, como Norman (1982), de ajuste, agregación y estructuración (o reestructuración). En unos casos se trata de aprendizajes que mantienen en esencia la identidad de la teoría o esquema conceptual (cambio 1, adaptación) y, en otros, se trata de cambios que suponen una revolución de la teoría, un cambio conceptual, como se suele denominar dentro de la teoría constructivista. A partir de la adquisición del nuevo aprendizaje, lo que se pensaba es diferente de lo que se piensa, el viejo conocimiento, que ya no tiene apenas valor dentro del nuevo, es como una especie de despertar (innovación o cambio 2).

Es muy interesante constatar la aportación de la Filosofía de la Ciencia a este modelo de cambio, la cual viene de la mano de T. Kuhn, en su obra **Estructura de las revoluciones científicas**. En los períodos de ciencia normal, los descubrimientos científicos, corresponderían a cambios de tipo 1, o adaptaciones de la teoría, la cual lógicamente se hace cada vez más compleja hasta que alcanza su máxima complejidad posible con sus limitaciones conceptuales y metodológicas, es decir, con sus ligaduras. A partir de ahí, solamente es posible un cambio de tipo 2, una innovación, o se, una revolución científica, con la emergencia de una nueva teoría o paradigma, el cual, obviamente, podrá evolucionar adaptativamente mediante cambios de tipo 1, hasta donde le permitan sus ligaduras.

Volviendo a las organizaciones, el fenómeno ha sido estudiado, asimismo, por la teoría de sistemas. Se ha reflejado cómo los sistemas sociales presentan una fuerte tendencia a la homeostasis o estabilidad ("el fenómeno burocrático", según Croizier y Friedberg, 1977) y cómo todos los cambios que se intentan son habitualmente cambios de tipo 1. Solamente en períodos determinados se produce un cambio revolucionario. Es por eso posiblemente que todos los revolucionarios saben, de forma intuitiva, que la forma más rápida y efectiva de cambiar un sistema es derribarlo (cambio 2).

4. ¿COMO SE CONSIGUEN CAMBIOS DE TIPO 2?

La teoría sistemática nos informa que, para que se produzca un cambio revolucionario, cambio 2, tienen que modificarse las ligaduras del sistema y que esto ocurre cuando el sistema se perturba por encima de su capacidad de adaptación. Es decir, que

para sacar a alguien de una pesadilla, no basta con susurrarle que no se preocupe, que todo es un sueño; probablemente, como vemos en las películas, habrá que agitarlo violentamente.

La terapia de familia de base sistemática es tradicionalmente, junto con la política, el campo de experiencia donde más arduamente se ha intentado producir el cambio enfocado explícitamente con un enfoque sistémico, ese ya repetido cambio 2. Las estrategias utilizadas se han basado en algunos casos en la denominada "comunicación paradójica", prescribir el síntoma. Un individuo que posee un comportamiento patológico se enfrenta a graves problemas para mantener ese comportamiento; si ahora resulta que lo tiene que hacer por obligación, ya no es patológico.

En el seno de sistemas más grandes, o de organizaciones con ligaduras más lábiles que las de los sistemas familiares, este tipo de estrategia no puede resultar efectiva. Selvini (1988) ha estudiado este problema. Reflexiona sobre la inutilidad de buscar las causas. Esta misma teoría se apoya en el hecho de que los sistemas tienen casualidad circular y, en una referencia parecida a la teoría del maxent, dice: "todo sistema viviente constituye la mejor explicación de sí mismo".

Parece claro, como primera conclusión, que para conseguir cambios profundos en los sistemas complejos, hay que trabajar sobre la estructura del sistema, o sea, sobre las ligaduras. En el caso de la formación del profesorado encontramos dos importantes clases de ligaduras, las provenientes de su propio sistema cognitivo, es decir sus preconcepciones y prejuicios, y las debidas a las características de la organización en la que se desenvuelve su actividad; unas y otras están fuertemente relacionadas. En nuestro trabajo intentaremos aportar algunas ideas para trabajar sobre estas estructuras, aunque de momento esto es prematuro. Será una apuesta teórica interesante puesto que habrá que contar con la conocida propiedad de la "equifinalidad" de los sistemas (un sistema evoluciona, en algunos casos, en determinada dirección independientemente de las condiciones iniciales o, en otros casos, con las mismas condiciones iniciales se producen evoluciones diferentes). ¡Un enigmático mundo cuando estas cuestiones se plantean desde una perspectiva no compleja!

5. LOS CAMBIOS POR LOS QUE PASA UN PROFESOR O PROFESORA DURANTE SU FORMACION

Tras el paréntesis teórico de los dos puntos anteriores, dirigiremos nuestro punto de mira hacia uno de los aspectos del proceso evolutivo que nos interesa, el que tiene que ver con la identificación de pasos en una evolución de carácter no lineal, correspondiente al hecho de que en el pensamiento de estas personas se hayan producido cambios de tipo 2, es decir, cambios en los que se modifica de forma sustancial alguna concepción profunda, las denominadas más arriba ligaduras. Posteriormente nos referimos al segundo aspecto que nos interesa, los cambios de este tipo que se producen en el seno de las organizaciones en las que estos sujetos participan.

No olvidaremos que, según Wagensberg, las ligaduras de un sistema corresponden a las leyes de la naturaleza que le afectan. Cuando una persona o un sistema sufre un cambio de tipo 2, está cambiando las leyes que rigen su mundo. La clave a desenmarañar podría ser por tanto ¿cuáles son estos cambios en cada persona?, ¿qué los produjo?, ¿son similares a los producidos en otras personas?, ¿se pueden provocar inten-

cionadamente situaciones que produzcan estos cambios? y, también, ¿cuáles son estos cambios en un centro escolar?, ¿y en el sistema educativo?, ¿se pueden provocar intencionadamente situaciones que produzcan estos cambios?

Sin embargo, tampoco interesa perder de vista el proceso en cierto modo antagónico al anterior denominado homeostasis, que hace que los cambios más frecuentes se orienten para ser del tipo adaptación o asimilación, o simplemente cambio 1, fenómenos en los que se hace evidente la regla del "maxent" enunciada por Wagensberg. Es lo que ocurre en la práctica con la mayor parte de los profesores innovadores, a los que la tendencia homeostática del sistema termina por reconvertir en profesores tradicionales.

Cuando se iniciaron las entrevistas al profesorado objeto de la investigación, una de las primeras cosas en llamar la atención de los investigadores es el escaso valor que ellos y ellas, individualmente, concedían en su formación a determinadas actividades etiquetadas como de "formación del profesorado" y a las que, sin embargo, colectiva y administrativamente se concede una gran importancia, en concreto al desarrollo de cursos de mayor o menor duración. Esto hacía declinar en parte una de las líneas de trabajo sobre las que se asienta esta investigación, en la que se suponía que la asistencia del profesorado a cursos de formación producía una formación quizá cualitativamente diferente de la que se obtiene implicándose en proyecto, pero también valiosa.

La segunda cuestión que nos llamó la atención, porque parece que se produce siempre, es que de los cambios más valorados en la propia forma es la pertenencia a un grupo de trabajo más o menos estructurado, al que parece que siempre o casi siempre un/una líder hace funcionar. Si esta hipótesis se transformara en conclusión podríamos afirmar que los planes actuales de formación del profesorado en los que, de alguna manera, se desincentiva la presencia de líderes naturales en beneficio de "líderes institucionales", denominados asesores, formadores, orientadores, directores, etc., cuyo trabajo la mayor parte de las veces se encamina a promover o impartir cursos de formación, podría ser un grave error y un despilfarro de recursos.

Lo que sí parece casi seguro es que se puede introducir una versión del trabajo en grupo poco eficiente, que podemos llamar cambio 1, que corresponde a los casos en que se hace un trabajo en grupo temporal, por ejemplo en un curso de un CEP. El cambio 2 es un cambio irreversible; quien ha hecho este cambio ya no puede dar marcha atrás y, si factores contextuales le obligan a ello, se sentirá incómodo. De todas formas, el cambio que supone el evolucionar del trabajo aislado y más o menos individualista a un trabajo colectivo, aunque sea en la órbita de un líder, es posiblemente un cambio de tipo 2, es decir un cambio difícilmente reversible y que modifica sustancialmente todos los ámbitos de actuación de ese individuo.

La tercera cuestión a la que hemos seguido la pista y que parece tener su importancia es el cambio que supone asumir la relación entre teoría y práctica, utilizando aquella para explicar y argumentar sus opciones. Esta forma de pensar sustituye a la idea muy utilizada por el profesorado de que ya se sabe todo lo que hay que saber sobre educación gracias a la experiencia acumulada y a la propia formación inicial.

Nuevamente encontramos que éste sería un cambio de tipo 2, una forma de ver las cosas que sustituye definitivamente a la anterior. El profesorado objeto de estudio en esta investigación manifiesta sin ambages su afiliación más o menos fuerte a unos planteamientos constructivistas del aprendizaje. Es perfectamente plausible considerar

que esta afiliación se podría estar haciendo más desde una perspectiva social, como afirmación de pertenencia a un determinado grupo, que como verdadera forma de interpretar los fenómenos. El estado actual de la investigación no nos permite pronunciarnos todavía al respecto, pero desde luego sí que podemos afirmar que el mero hecho de utilizar la teoría educativa como forma de justificar las posiciones propias puede ser ya un cambio del tipo que señalamos.

A pesar de todo es un tema de difícil esclarecimiento, puesto que estamos hablando de un recurso a la teoría desde la práctica (éste sería el cambio 2), y no ese otro que la experiencia demuestra acerca de una serie de personas (los "teóricos" que tanto disgustan al profesorado) en las que el recurso a la teoría no es un recurso para actuar sobre su práctica y que, por tanto, responde a otros intereses, en cuyo caso seguiría siendo un cambio de tipo 1.

Profundizando en esto último, debemos quizá entrar en un nuevo aspecto, todavía no tratado, respecto al hecho de que los profesores/as que previsiblemente han sufrido un cambio de tipo 2 utilizan la teoría educativa como justificación de algunas de sus decisiones. Este cambio habría ocurrido cuando ese uso sea analítico y no cuando lo sea de forma global e indiferenciada, una mera etiqueta. Diferencia sutil y difícil de percibir para el investigador puesto que la teoría es esgrimida también frecuentemente como forma de tapar su no uso.

La cuarta cuestión que ha merecido nuestra atención tras el trabajo realizado tiene que ver con la concepción del propio trabajo como un proceso de aprendizaje o, por el contrario, como una actividad ejecutiva de carácter técnico, para la cual no es necesario acumular conocimientos. Aunque esta cuestión está muy próxima a la anterior y podría llegar a confundirse con ella, podríamos resumirla diciendo que estamos hablando ahora no de que el profesor/a recurra a la teoría sino al tipo de relación que establece con ella. Sería entre que el profesor se vea a sí mismo como un científico o que se vea como un técnico.

Podríamos interpretar este cambio, recurriendo al uso de lo que podríamos llamar algo así como la "progresividad del trabajo" o la "acumulatividad". Me explico. El profesorado que no ha cambiado no apoya su nueva práctica en los descubrimientos que ha ido realizando; lo más que hace (cambio 1) es, manteniendo su tipo de práctica por ejemplo, unos apuntes cuyo final se consigue como mucho en dos o tres años, o hacer una base de datos con ejercicios y problemas, etc. La clave está en que los descubrimientos, muchos o pocos, accidentales o derivados de la teoría, sean la base para conseguir nuevos cambios. Esto no es otra cosa que convertir a la enseñanza en una actividad racional, semejante a otros ámbitos de la ciencia. Los teóricos de la investigación-acción (Elliot, 1986) hacen hincapié en este aspecto, diferenciando los profesionales que hacen una reflexión sistemática y organizada sobre su práctica de los que no la hacen o la hacen superficial.

Una quinta cuestión, también a su vez relacionada, tiene que ver precisamente con el papel que te asignan los otros, con el reconocimiento o no reconocimiento social de tu tarea. El lugar donde el profesorado encuentre el necesario reconocimiento a su tarea estará directamente relacionado con el tipo de profesor que quiera ser o, al menos, con el tipo de profesor al que se ve abocado a ser. Entramos así en la segunda parte de los problemas estudiados o por estudiar, los derivados de la participación en organizaciones cuyos cambios o no cambios interfieren positiva o negativamente en los que pueda sufrir un profesor/a particular.

Se ha especulado mucho sobre la pérdida de valoración social que el profesorado percibe acerca de su trabajo; sin embargo, bastantes estudios dirigen la mirada hacia que los problemas del profesorado en cuanto a la valoración social de su trabajo se encuentran en las propias organizaciones donde se desarrolla este trabajo, centros escolares y sistema educativo (Rudd y Wiseman, 1962; Blase, 1982; Litt y Turk, 1985). Las resistencias al cambio que manifiestan los sistemas, en el caso de la formación del profesorado, vienen frecuentemente de la desaprobación social en estos contextos, desaprobación que además, como señala Esteve (1987), no es explícita sino que se manifiesta como rumor, a lo que nosotros añadimos que frecuentemente adquiere la forma de ignorancia más o menos premeditada sobre esta formación. "No hay mayor desprecio que no hacer aprecio", dice un viejo refrán castellano, y esto es a menudo lo que encuentran los profesores en su formación.

De todas formas es un problema en el que las expectativas propias tienen mucho que decir; aquellos profesionales que no esperan mucho reconocimiento público, satisfacen más fácilmente sus demandas que los que esperan mucho. El autoengaño puede jugar también un papel importante. *"Es la percepción, no la realidad, lo que resulta crucial para la determinación del comportamiento"* (Rogers, 1972).

La referencia teórica que estamos siguiendo es la del interaccionismo simbólico, según la cual los significados sociales (Blumer, 1969) que estos profesionales interpretan como existentes en sus interacciones sociales van a ser los que les indiquen el camino a seguir. '

Los profesionales entrevistados no han sido muy explícitos al respecto, pero de alguna manera esta cuestión ha estado presente en todas las entrevistas. Si podemos ir aventurando una hipótesis: la aprobación social en la autoformación se consigue también más fácilmente cuando se pertenece a un grupo, primero porque los riesgos se diluyen al tratarse de algo colectivo, segundo porque la relevancia profesional del líder o del propio grupo puede servir de justificación ante terceros. La obtención de algún tipo de ayudas o premios a la innovación o al desarrollo curricular suele ser esgrimida, junto a las anécdotas de aprobación procedentes de los padres, como argumento de que su trabajo goza de parabienes y de que es aprobado socialmente.

La incidencia de la propia formación en el centro donde se ejerce la tarea es un tema relevante en esta investigación y que también se encuentra asociado al concepto de cambio 1 o 2. Podemos afirmar, conectando con los dos párrafos anteriores, que esta incidencia es muy alta en cuanto a la propia práctica (cuestión evidente puesto que el muestreo teórico por el que se guía esta investigación hace que solamente se seleccionen como sujetos a investigar aquellos que se sabe que su formación repercute en su práctica, ignorando a los que se supone ampliamente formados pero que no dan clase), pero que tiene muy poca incidencia en la marcha del centro salvo aspectos muy particulares que representarían en cualquier caso cambios de tipo 1. Las pocas experiencias relatadas de intentos de incidencia en el conjunto del centro educativo se han saldado, según nuestros comunicantes, con fracasos más o menos rotundos.

6. CONCLUYENDO

A medida que se ha ido desarrollando este primer año de la investigación, se han ido destapando numerosas cuestiones que ocupan la atención de los investigadores, de manera que el profundizar en cada una de ellas supone una tarea que nos podría

llevar a correr el riesgo de dispersar los focos de atención. Si atendemos a lo que señalan Sáez y Carretero (1994), "el estudio de caso es el conjunto de los límites que ponemos alrededor del estudio, son los límites relativos al contexto y los límites relativos al proceso los que conforman el caso y determinan el diseño que hagamos para el estudio". Creemos que el esfuerzo que estamos haciendo en recurrir a unas bases teóricas sólidas puede servir para evitar este riesgo, estableciendo claramente los límites de lo que es relevante para los objetivos de la investigación y lo que no.

No son las anteriores las únicas dudas que nos asalta. A menudo nos entra la sensación de que una investigación de este tipo no descubre más que cuestiones de sentido común que se hubieran descubierto sin necesidad de tanto esfuerzo de trabajo de campo ni tanto bagaje teórico. Sin embargo, un investigación de base cualitativa, como es esta, pretende obtener conocimientos relevantes mediante el recurso a una profundización en lo que pasa en casos concretos.

Permanentemente nos enfrentamos a la duda de si dirigir nuestro esfuerzo a la comprobación de una teoría, la esbozada hasta ahora, buscando nuevos casos que la avalen o la falseen o, por el contrario, a seguir profundizando en la indagación de los pocos sujetos investigados con la esperanza de que de esta indagación vayan saliendo nuevas claves para comprender el fenómeno estudiado.

Podemos ir concluyendo que estamos en vías de informar, de forma exhaustiva, acerca de los procesos de cambio que les ocurren en su pensamiento y en sus relaciones socio-profesionales a determinados profesores y profesoras que se han visto inmersos en actividades de formación del profesorado. Estamos interesados también en documentar lo máximo posible la validez de la teoría sobre el cambio profesional que se va generando como resultando de esta investigación. Esperamos que como resultado de lo anterior estemos en condiciones de emitir una opinión fundamentada acerca de qué estrategias de formación del profesorado, o qué itinerarios formativos, incluso, son más viables para facilitar los cambios significativos que se van identificando.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BLASE, J.J. (1982): "A. social-psychological grounded theory of teachers stress and burnout". *Educational Administration Quarterly*, 18(4): 93-113.

BLUMER, H. (1969: *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

CROIZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1977): *L'acteur et le système*. Paris: du Seuil.

ELLIOT, J. (1986): "Action-Research: Normas para la autoevaluación en los colegios". Seminario Investigación-Acción en la Enseñanza. Salamanca.

ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1989): *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

KATZ, D. (1983): "A theory of qualitative methodology: The social science system of analytic fieldwork". En R.M. Emerson: *Contemporary field research*. Boston: Little Brown.

KUHN, T.S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

LASZLO, E. (1987): *Evolución: la gran síntesis*, Madrid: Espasa Calpe, 1988.

LITT, M.D. y TURK, D.C. (1985): "Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers". *Journal of Education Research*. 73(3): 178-185.

NORMAN, D. (1982): *El aprendizaje y la memoria*. Alianza: Madrid, 1985.

ROGERS, C. (1972): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

RUDD, W.G.A. y WISEMAN, S. (1962): "Sources of dissatisfaction among a group of teachers". *Journal of Teacher Education*. 27: 61-64.

SAEZ, M.J. y CARRETERO, A.J. (1993): "El estudio de caso en evaluación o la realidad vista a través de un calidoscopio". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

SELVINI, M. et al. (1988): *Alfrente de la organización*. Buenos Aires: Paidós.

TAYLOR, S.J. y R. BODGAN (1984): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990.

WAGENSBERG, J. (1990): *Sobre el concepto de adaptación e innovación en sistemas naturales*. Master en Educación Ambiental. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, UNED.

WATZLAWICK, P. et al. (1981): *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa, 1989.

ZELDITCH, M. (1962): "Some methodological problems of field studies". *American Journal of Sociology*, 67: 566-576.