

## La figura docente: ¿técnica o saber profesional? El perfil del docente innovador.

Para lograr con éxito nuestros propósitos debe existir una coherencia interna entre lo que deseamos conseguir, los motivos por los cuales deseamos lograr ese deseo y los medios para conseguirlo.

En el contexto educativo, ocurre lo mismo. Es en función de nuestra concepción de educación la que guiará nuestras actuaciones docentes, la innovación entre ellas.

Analizando las visiones del currículo, podemos señalar por un lado, una manera de ejercer el ejercicio docente de un modo más técnico. Por otro lado, una tradición curricular y por tanto de ejercer la práctica educativa de modo más práctico-reflexiva que entiende que es una racionalidad ético-procedimental, que busca la comprensión de las acciones y la base de los procesos de innovación (Angulo 1991)

Podemos distinguir básicamente (decimos básicamente puesto que entre los diferentes estilos que serán mencionados existen diferentes grados y submodelos) los siguientes modos de entender la educación y por tanto los siguientes modos de ejercer profesión docente y que corresponde a distintos modos de entender y practicar la innovación.

### El estilo técnico

Traducido en un **modelo de objetivos** (Stenhouse, 1987:111).

Este modelo ha dominado durante años y años nuestras escuelas, es más, aún hoy podría decirse que sigue estando muy presente en muchas aulas; seguro que la habéis disfrutado o sufrido como alumnos/a.

Este enfoque entiende la enseñanza como **transmisión cultural** (Pérez Gómez, 1993:79). La escuela es el lugar donde el alumnado adquiere y asume todos los conocimientos que sus antecesores han producido, para que garanticen su “supervivencia”, para garantizar la permanencia de los valores, conocimientos y estado de la sociedad tal y como está en ese momento; la perpetuación de la sociedad vigente incluyendo la estructura exclusiva basada en la polarización de favorecidos- desfavorecidos, con las consecuencias discriminatorias que de esta dicotomía derivan.

Pero podemos afirmar que la educación que se queda en la mera transmisión, es una educación “pobre”. La función educativa y social (compensatoria) de la escuela trasciende a esta finalidad simplista. La escuela actual y desde la concepción de una educación como holística, plural, global, que forma a personas autónomas, libres, críticas, solidarias, generosas... va mucho más allá.

Desde este enfoque **el papel del docente** en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la transmisión de dichos conocimientos a las nuevas generaciones (Pérez Gómez, 1993:79).

El alumnado es considerado como tablas rasas, o a lo sumo tienen experiencias previas que no tienen por qué ser asumidas, ni atendidas y mucho menos partir de ellas cuando se trabajan

los diferentes contenidos. Es por este motivo por lo que la cultura experiencial del alumnado es olvidada.

El currículo desde el estilo técnico se articularía en torno a cuatro preguntas básicas: qué fines se pretenden alcanzar, qué experiencias educativas ofrecer a los alumnos/as para que esas finalidades sean alcanzadas, cómo organizar eficazmente las experiencias, y cómo averiguar si los propósitos se han conseguido.

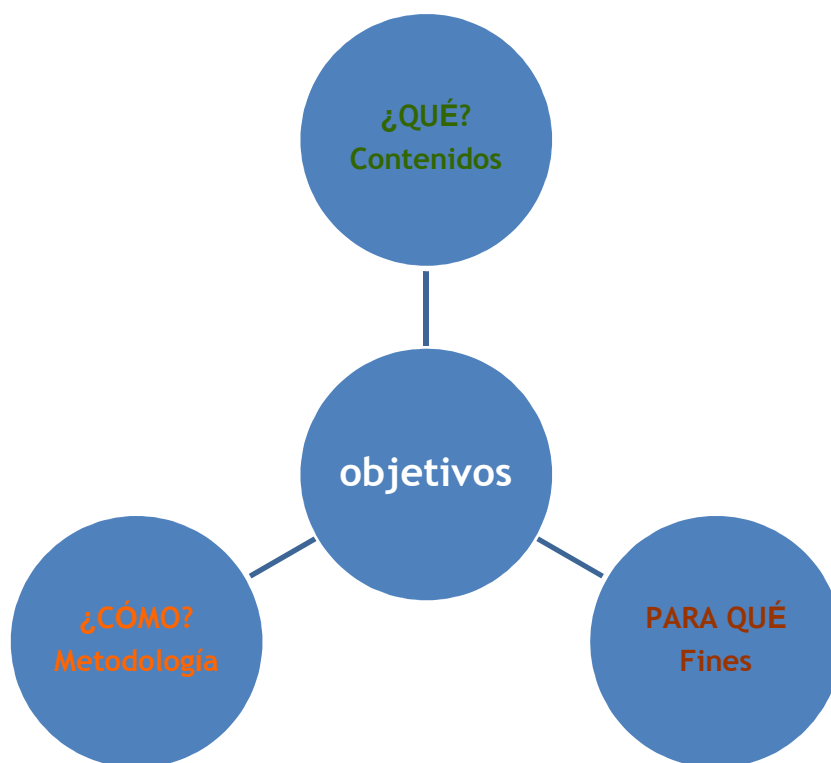
No obstante, en el también llamado **modelo de objetivos** (propuesto por Tyler), en el que se basa este paradigma, tal y como su nombre indica, **los objetivos** se configuran como punto clave y central, es el eje en torno al cual giran el resto de los componentes del currículo, convirtiéndose éstos en meros medios para su consecución. Por lo tanto la fundamental y principal cuestión de las que hemos mencionado es ¿qué fines se pretende alcanzar? Ya que éstos son los que dictaminarán el resto de elementos.

Si el objetivo es el centro de todo, el resto de componentes del currículo y/o escuela, se convierte en medios para su consecución. El enfoque técnico se basa en una lógica de medios-fines (Blanco, 1994)

*Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para alcanzar los propósitos básicos de la educación, en consecuencia si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son los objetivos" (Tyler, 1973:9)*

Los objetivos se convertirán, indica Tayler, en criterios útiles (y únicos) que permitan establecer qué debe hacer el docente, convirtiéndose también en un medio más para la consecución de los fines. El valor por tanto de las actividades, contenidos, actuaciones del maestro, actuaciones del alumnado... no se encuentran en sí mismos sino en si han logrado el objetivo en sí o no.

En los objetivos que se marcan y enmarcan los procedimientos del maestro/a, no mencionan nada sobre el alumnado, nada sobre el profesorado, nada sobre el modo y forma que el profesor debe por en práctica sus conocimientos profesionales, sólo mencionan los logros, las metas, lo que hay que conseguir (Álvarez Méndez, 1994: 139)



Tales objetivos están formulados previamente a su puesta en práctica, es decir las situaciones que van a ocurrir en el aula, la idiosincrasia del alumnado, sus ideas previas, sus historias de vida, sus respuestas, sus dificultades, sus avances, los problemas que pueden surgir.. Están previstos de antemano. ¿Realmente es posible tener todo previsto en clase? ¿No existen situaciones, imprevistos, que nos obligan a reencauzar las actuaciones que teníamos planificadas para una sesión de clase concreta?

Esta previsión (y por tanto control de todo lo que acontece en el aula) nos da a entender que las personas con las que se trabaja (equipo docente, familias), el alumnado, son concebidos (y tratados) como objetos generalizables, universales, previsibles, cuantificables... sin contar con experiencias anteriores, sus sentimientos, el contexto que le rodea y que lo condiciona e influye, experiencias que a pesar de las muchas posibles semejanzas son únicas,...

El ser humano (el alumnado) por tanto es predecible, homogéneo, repetitivo, idéntico... Estamos ante una concepción no holística, multifactorial y multidisciplinar del ser humano tal y como ocurría en los primeros años (siglos) de la historia de la educación (se queda en la mera instrucción).

El poder prever todo de antemano, nos permite el control, manipulación, la fragmentación del aula y el conocimiento, lo cual nos garantiza (supuestamente) el éxito de la tarea educativa. Pero la realidad educativa es muy diferente.

Estos modos de actuación basados en el control y previsión absoluta, no son posibles en un aula cuyo grupo cambia cada año, que vienen de diferentes contextos de producción de cultura, que son diversos, con intereses, motivaciones, ritmos, historias de vida, virtudes y defectos diferentes, en definitiva que son diversos: no podemos predecir de antemano lo que lograremos, cómo lo lograremos y hasta dónde lo lograremos de forma absoluta.

Este enfoque concibe el grupo clase como homogéneo y lo trata como tal obviando las particularidades de cada uno/a perpetuando así no ya las diferencias (ya que no creo que debamos ser iguales u homogéneos) sino las desigualdades de las que muchos/as ya parten desde su incorporación a una escuela que no les concibe, que no les atiende, que le es ajena. Volvemos de nuevo a la etiquetación, clasificación, jerarquización...

El aula es tratada en este caso como **una caja negra** (Stenhuse, 1987:114)

Los objetivos como ya decíamos, se conforman como base, como eje central. Por lo tanto no se parten de las necesidades reales del alumnado, ni sus preguntas, inquietudes, contextos... que ni siquiera se concibe su existencia, sino que son formulados en base al conocimiento que pretendemos que prevalezca ya sea significativo y relevante para el alumno/a o no. El alumnado debe acomodarse al conocimiento que la escuela le ofrece no viceversa, conformándose como agente pasivo del proceso educativo. Si no se atiende, no se atiende a la diversidad que presentan.

Una de las posibles consecuencias de no partir de la realidad del alumnado, de no aceptar que es único, es la transmisión de un conocimiento que le es ajeno, no significativo... lo cual crea a su vez una bifurcación de la mentalidad del alumno/a donde un camino se escogerá para "salir del paso" en situaciones académicas y otro para enfrentarse a su vida cotidiana: la bifurcación traducida en la cultura experiencial y la cultura académica.

Este enfoque define la educación como un proceso egocéntrico, dirigido por el profesor/a y fuertemente centrada en su autoridad moral o física sobre el alumnado, quien de forma incuestionable será el destinatario de una verdad que se considera universal e incuestionable. El alumnado recibe los conocimientos ya construidos y lo único que debe hacer es incorporarlos a su memoria.

El saber, el conocimiento, se presenta como un producto inmutable y estático que el alumnado sólo puede reproducir. Aquí cuestiono, si el conocimiento es inmutable, inamovible... ¿se produce la evolución de las sociedades? ¿Se da la posibilidad de una mejora social?

El mundo está constituido de una forma determinada y no cambia sustancialmente, ese es el principal conocimiento adquirido desde este enfoque, desde este modo de entender la enseñanza.

Se enseña cómo es el mundo en el que vive, que es así y debe seguir siendo así puesto que es incuestionable, no se favorece que el sujeto piense, reflexione, cuestione e intente mejorar o equivocarse.

Desde este modelo no se respetan las diferencias, pues es precisamente finalidad del mismo la homogeneización de las conductas y de la cultura; todos/as deben aprender los mismo, de la misma forma y al mismo tiempo. No atiende a las particularidades, tratando a todos/as por igual y reproduciendo y a su vez produciendo nuevas desigualdades. La función compensatoria / social de la escuela no es asumida.

El currículum es un plan previsto, algo ya dado, no modificable, algo ya diseñado por los expertos y que cuando llega a mano del maestro/a, lo único que tiene que hacer es reproducir todo lo que ese diseño dicta. De ahí deducimos la función simplista y desprofesionalización del docente; qué sentido tiene una formación, una carrera universitaria para “hacer lo que otros les dictan” (Álvarez Méndez, 1994:140) Entiende el currículum desde la primera y segunda acepción estudiada en el tema 10.

El maestro no toma decisiones, no reflexiona sobre su práctica y lo que ocurre en su aula ya que no es necesario, todo es predecible y generalizable. El docente desde este enfoque es “aplicador de recetas” al que le proporcionan todo “listo para calentar y servir” que es su única tarea. Son sólo responsables de la eficacia de las cuestiones ya planteadas de antemano por los técnicos sin atender a la realidad con la que convive.

Se vislumbra el carácter jerárquico de este modelo y el papel del maestro dentro de él, la más baja. El qué hacer no es asunto suyo, le viene dado, sólo le preocupa el cómo hacer lo que se les dicta (Felipe Trillo, 1994:228) a lo que asuma Stenhouse (1987:112)

La evaluación del alumnado, al igual que el resto no es un fin en sí mismo, sino un medio cuya misión es la comprobación de la consecución de los objetivos; es un control de calidad como nos dice Rodríguez Diéguez (en Álvarez Méndez, 1994:134) Es una evaluación del producto, no del proceso, no se evalúa, no se analiza los por qué sino el qué, cuánto siendo el maestro el controlador, el que comprueba si los fines han sido logrados.

Es por ello por lo que los objetivos, además de ser los puntos de partida, es el punto de meta, además de ser objetivos en sí mismos, se convierten en criterios de evaluación. Si los fines han sido logrados, el proceso educativo ha sido de buena calidad y por tanto los medios han sido bien elegidos, se ha conseguido la homogeneización ficticia del alumnado como pretende esta perspectiva.

Es una visión simplista de la educación, como mera transmisión de conocimiento con el fin de moldear del alumnado. Es simplista e irreal al tratar de perpetuar la estructura desigual de la sociedad reproduciendo y produciendo tales desigualdades.

Desde la visión técnica del currículum y educación la función docente es bastante limitada e incluso puede decirse que es casi la misma que la del alumno: “ver, oír y callar”.

En este caso todo lo que se acontece en el aula está predeterminado para un mayor control y el maestro está atado de pies y manos, sólo puede "demostrar" su conocimiento y dejarse llevar por los hilos de los de arriba, de expertos, asesores y Administración. El conocimiento docente se identifica con el dominio de las disciplinas que imparten y el modo en que se ajustan a los límites del movimiento de los hilos que lo mueven. Desembocamos de este modo a un claro carácter jerárquico y de división de las tareas con un mismo fin pero no un trabajo colaborativo con lo que puede producirse, y de hecho se producen contradicciones, incoherencias, solapaciones...

Son “los de arriba” los que estudian y deciden sobre la educación sin consultar en los profesores cuya única función de nuevo es la aplicación de esas decisiones ya tomadas. Una realidad que ha sido concebida como algo ya construido, predecible, manejable, universal, general (Salinas Dino 1994) y única. Esas prescripciones “pueden ser” aplicables a cualquier contexto (de ahí su universalidad como un conocimiento científico no social y en continua movilidad), sin importar las peculiaridades de éste.

Por estos principios podemos afirmar que la innovación educativa practicada por estos docentes, en caso de darse, sería desde la inspiración en el modelo de Investigación, desarrollo y difusión (modelo 1 del tema 1) en el que son los agentes externos del centro los que proponen y disponen las prácticas innovadoras siendo el profesorado mero aplicador de las mismas.

Lo único que le queda al maestro es calentar y servir; como dice Álvarez Méndez (1990: 80): *el currículum, digamos, está hecho. Sírvase usted mismo.*

El currículum se muestra con concepción del papel del maestro en el aula como puro técnico, como *"la consideración del profesor de la escuela como un tipo de peón intelectual"*, peón que sabe exactamente lo que tiene que hacer pero desconocedor de las razones de sus tareas que no sea la de porque "me han dicho que haga esto y de este modo", asumiendo su condición más baja.

Existe una clara contradicción entre las exigencias sociales actuales al sistema educativo (autonomía, creatividad, contextualización...), tomar decisiones desde la propia experiencia, práctica tan única como diferentes centros, aula y grupos existen y que por tanto no pueden tomarse a la ligera ni basándose en unos chicos y situaciones hipotéticas, no reales, sino sólo inmiscuyéndose en ese contexto si lo que pretendemos es responder las necesidades de nuestros alumnos (Antúnez, S 1992), una toma de decisiones de abajo a arriba y que acaba siendo a la inversa desde su planteamiento; de lo hipotético a lo real y no de lo real a lo hipotético.

La cuestión de la innovación sigue estando en manos de aquellos considerados como superiores, los teóricos que no son más que eso, teóricos que han estudiado en realidad conclusiones extraídas por docentes o por ellos mismos tras su práctica educativa. No son conscientes de que ese conocimiento que nos presentan como dogma de fe es fruto del encuentro diario, de la práctica continuada y de esa realidad con la que sólo el profesor se encuentra la que ofrece el verdadero conocimiento que va enriqueciéndose, transformándose, reconstruyéndose a lo largo de los años con el trabajo con los compañeros, alumnos y situaciones tan dispares, de ahí la diversidad e imposibilidad universalización de esas conclusiones, de la experiencia.

Por ello se hace ilusa la aceptación total y sumisa de las prescripciones de este tipo cuando es en el piso más bajo donde se encuentra el verdadero fundamento. Se hace necesaria la liberación, la autonomía, la profesionalidad en definitiva del maestro y otorgarles un voto de confianza.

Esta situación se traduce en la descalificación y desprofesionalidad del papel del profesorado en el aula reduciéndola a la técnica, sumisión, irreflexión... lo que a su vez se traduce en que cualquiera puede ejercer el papel del docente; sólo hay que no ser rebelde, no reflexionar ni pensar, simplemente ser autómatas de lo que los otros dictan ya que ellos "sí conocen el tema". Su trabajo será reproductivo, no productivo (Blanco, 1994) como ya era antes.

Se deduce una duda, ¿para qué la existencia de una carrera, de una formación del futuro maestro que no se base en la domesticación y concienciación de que su papel debe limitarse a seguir las instrucciones del paquete, en...?

*"ser narrados/aplicador de la ciencia y cultura que le vienen resueltas" (Álvarez Méndez 1990)*

Su función no puede salirse de ese marco, lo importante es conseguir, garantizar lo dictado y "sin faltas de ortografía"; ¿qué otra formación que la de alienar a los jóvenes que entran en la Facultad para "cambiar el mundo", para aprender de los errores que nuestros maestros pudieron tener? Con garantizar lo dictado se muestra la obsesión por los resultados, de ahí que el maestro sea un medio más y que todo se intente prever y controlar de antemano.

Este control, no puede llamarse de otro modo cuando los que deciden por nosotros son los otros para cuidar que todo vaya bien, produce en el profesorado una dependencia de los peldaños superiores, a los que deberá acudir cuando en su aula ocurra algo "inesperado" (que a su vez no lo va a ser tanto si consideramos el aula como algo complejo, impredecible donde se acoge a personas que viven, sienten y piensan y no los objetos manipulables y predecibles cual objetos de laboratorio, donde intervienen innumerables variables que interactúan entre sí para dar como fruto realidades cambiantes, diversas...) cuando "algo" no se ajuste a esas instrucciones, "recomendaciones" dadas.

Se necesita de un control porque el profesor no es un profesional, no sabe actuar por su cuenta, no es un experto que puede atender las necesidades de sus alumnos, formar a personas, educarlos (tampoco se ha dejado serlo). Simplemente existe esta figura porque alguien tiene que aplicar las normas para los que se dedicada ello, lo sigan haciendo; de ahí la sencillez del lenguaje de las "indicaciones".

**Momento 1:**

Explicación del profesor. Relato de contenidos y conceptos siguiendo una lógica formal y académica, con ayuda ocasional del libro de texto y procurando que los alumnos/as comprendan (entendido esto como “se enteren”)

**Momento 2:**

Realización de actividades previstas para fijar los contenidos. Generalmente son propuestas sacadas de los libros de texto y modificados por el profesor/a.

La mayor parte de ellas con preguntas que inducen a reproducir lo explicado en clase. Se trata de actividades fundamentalmente mecánicas que refuerzan la memorización.

**Momento 3:**

Realización de actividades de control sobre lo aprendido. Preguntas orales o pruebas escritas que se traducen en una valoración numérica de la capacidad de memorización del alumnado.

Ejemplo de secuencia metodológica del estilo técnico  
Porlan, R. y Martín, J (1991). El diario de un profesor. Sevilla: Diada.



## El estilo práctico y/o crítico - reflexivo

Como señalamos con anterioridad, hay quienes consideran (entre los que me incluyo) que las prácticas sociales (y la educación lo es) no pueden basarse en la simple técnica. Si entendemos la educación como acción caracterizada por la idiosincrasia entre sus participantes y por ser dinámico y cambiante como lo son los agentes educativos que conforman la actividad educativa (profesorado, alumnado, familias, entorno...), no es posible llevar las acciones docentes desde la perspectiva técnica.

La acción educativa desde este nuevo enfoque es una práctica social, comunicativa e intencional por la que el sujeto pretende ejercer influencia sobre otro (Angulo, 1994) por lo que no puede reducirse a un problema técnico. Hay que ir mucho más allá de la formulación de objetivos, es necesario reflexionar acerca del valor, significados e implicaciones de nuestras prácticas. El valor de dichas prácticas no reside exclusivamente en el resultado que de ellas se obtengan sino en sus cualidades intrínsecas (Contreras 1997). Con esto no queremos decir que no tenga valor los resultados de la enseñanza sino que no es el único y más importante rasgo a considerar sino que es uno más ya que hay otras cuestiones que tienen valor en sí mismas no únicamente como medios.

Desde esta perspectiva del currículo y saber docente, el aprendizaje no es asumida como la simple recopilación, acumulación de contenidos traducidos en objetivos sino la reconstrucción y reformulación de unos conocimientos partiendo de los problemas, dudas, preguntas e inquietudes del propio alumnado que son fruto de sus relaciones sociales y naturales con su medio.

Los problemas educativos que se tratan derivan de diferentes realidades, de diferentes contextos por lo que tienen tratamientos diversos y pueden ver Absoluta de diferentes puntos de vista. De ahí que no exista una única Verdad Absoluta personificada en el maestro/a, sino que al partir de alumnos/as diversos, los problemas y las posibles soluciones también lo serán.

La Verdad será concebida como construible, dinámico, personal, diversa... La enseñanza por tanto se basará en un debate abierto en el que cabe el análisis y reflexión de lo que cae en nuestras manos (Stenhouse en Álvarez Méndez, 1994:142)

El currículum como proceso (entendida como realidad interactiva, el tercer modo visto en el tema 10), la educación concebida como el desarrollo global de los discentes y también de los docentes basada en el intercambio cultural, en un proceso comunicativo, colaborativo; como la oportunidad de aprender a aprender dentro de una sociedad dinámica, cambiante, "inestable"; una escuela que se asume como lugar de encuentro de conocimiento y no como representación única y máxima del mismo, debe huir de concepciones técnicas de la educación.

Los procesos de E/A no parten de una serie de objetivos de antemano porque el aula es imprevisible, porque el aprendizaje está caracterizado por los intercambios e interacciones entre sus miembros los cuales al ser diferentes en cada momento y espacio, determinará aspectos diferentes del aula y de ese aprendizaje (Pérez Gómez, 1993:82)

Pero esto no quiere decir que desde esta perspectiva no se planteen fines educativos. Es evidente que deben plantearse puesto que la educación carecería de sentido.

La educación es una actividad consciente, planificada por alguien que reconoce su responsabilidad y que siempre está guiada por propósitos pero estos fines no deben ser cerrados e inflexibles, sino que han de realizarse en la práctica.

*Los fines no (...) pueden ser especificables previa, definitiva o terminalmente. (...) Son resultados o productos de un determinado proceso educativo sino que constituyen cualidades “materializadas” en el propio proceso: en el conocimiento que se ofrece a los estudiantes, en el modo en que eso se hace, las relaciones que se establecen, los valores que los apoyan...*

Blanco, Nieves (1994b)

Lo que pone de manifiesto este enfoque es que la formulación de objetivos no es ni la única ni mejor manera de expresarlas; las finalidades educativas deben caracterizarse por ser caminos a seguir, orientaciones y por tanto muy amplias y flexibles. Este enfoque precisamente toma conciencia respecto al compromiso social e individual que la educación tiene. Pero, ¿cómo tratar los fines educativos sin caer en los mismos errores que se critica al enfoque técnico (como la prescripción, la falta de autonomía y profesionalidad que produce y la lógica de medios-fines) que simplifica los procesos educativos asumidos aquí como complejos, multidimensionales?

Dado que los fines educativos no pueden ser tratados como simples objetivos y productos finales se proponen la formulación de **principios de procedimiento**. Estos principios explicitan, aquellos criterios de actuación moral y éticamente justos que orientan las formas de proceder y actuar del profesorado y en los que se encuentran implícitos los fines educativos.

*“estos principios de procedimiento son principios de enseñanza, que se constituyen, no sólo como definidores del fin educativo, sino como criterios para la actuación y la decisión educativa. Con estos (...) principios, es posible tomar decisiones, y actuar en consecuencia, sobre la selección de los contenidos, de las experiencias de aprendizaje, del método de enseñanza, y la estructura social de relaciones, de tal manera que sean compatibles y coherentes con dicho fin educativo” (Angulo, 1994:127)*

Los principios de procedimiento son estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, también especifican criterios de actuación y decisión. Por ello no siempre hacen alusión a lo que el alumnado debe alcanzar, también hace referencia a la actividad del profesorado y la ideología educativa que defiende.

Algunos ejemplos de principios de procedimiento podrían ser los que siguen:

- Realizaremos asambleas en el aula ya que promueven la toma de decisiones conjunta por parte del alumnado.
- Utilizaremos trabajos en grupo que promueven la búsqueda compartida de soluciones a conflictos y ayuda a la toma de conciencia de la responsabilidad propia en el fin común.
- Promoveremos en el aula el debate, la discrepancia y la confrontación de ideas para desarrollar el criterio propio fundamentado.
- Animar al alumnado a que piensen por su cuenta (en lugar de recitar respuestas “correctas”) y a que participen en las actividades de motivación intrínseca.
- Estimular la actitud abierta y crítica del alumnado, comenzando por los elementos que integran la vida cotidiana en el aula y en el centro.

Como vemos se pone el acento en el/la maestro/a y no tanto en el alumnado expresando modos que guían nuestra práctica y que explicita nuestra filosofía educativa. Se muestran procesos y actividades que tienen valor en sí mismos ya que promueven valores como la libertad, justicia, tolerancia, espíritu crítico, democracia... Los principios de procedimiento no se formulan como metas a alcanzar, no le logran alcanzar nunca ya que precisamente no son metas sino que se actúa en base a ellos; nos ayudan a dirigirnos a los fines educativos.

Desde la perspectiva del currículum como proceso para la nueva sociedad, la **figura docente** como técnico y/o artesano como venimos diciendo es insuficiente.

En esta nueva escuela, el docente cobra relevancia como protagonista fundamental en la construcción de un currículum democrático que cubra las nuevas necesidades individuales y colectivas.

El maestro adquiere aquí un importante papel ya que no es aplicador de leyes o fórmulas prescritas, *sino un investigador, un práctico reflexivo crítico, emancipador, acompañante del alumno, autónomo, profesional, agente de cambio, practicante reflexivo* (Delors y otros, 1996, Hargreaves 1994, Gimeno 1992, Jiménez Gámez, 2002); *un analizador de su propia práctica* y el cual, partiendo de la idiosincrasia del contexto educativo en el que se encuentra, tras la aplicación de "hipótesis educativas" irá configurando sus próximas actuaciones. Éstas a su vez constituirán nuevas hipótesis asumiendo de ese modo la relación dialéctica y cíclica entre teoría y práctica.

El maestro/a cambia de papel, no es ni el poseedor de la Verdad, ni un aplicador de medios sino que aquí ya se exige profesionales, compromiso, responsabilidad, sensibilidad y comprensión convirtiéndose estos requisitos en los mayor problemas y desafíos para un currículum procesual y democrático ya que es una postura menos cómoda, más comprometida con la escuela y con la sociedad en general (son necesarios puesto que su misión será la de provocar situaciones educativas mostrar lo que hay y lo que no hay para analizarlo y reconstruirlo). Todo esto es necesario para analizar, reflexionar sobre su aula y sobre su propia práctica pues sólo así se podrá atender a cada una de las necesidades que sus alumnos/as presentan. Sólo con un maestro con estas características puede conseguir de sus alumnos/as este compromiso y responsabilidad con sus estudios. Por todo ello es por lo que la profesionalidad del maestro, su identidad aumenta al poder tomar decisiones sobre su propia aula de trabajo (Álvarez Méndez, 1994)

En definitiva, esta práctica no es prescrita, no es una aplicación sino el fruto de la comprensión, reflexión de lo que ocurre en el aula, lo cual influirá en las hipótesis de las que partíamos. (Blanco, 1994:161). De aquí se deriva que no podamos guiarnos por una lógica de medios-fines porque tales fines vienen de situaciones controvertidas como son las sociales. Es así que no existen medios que logren fines sino que dichos medios constituyen fines en sí mismos. Stenhouse, tal y como lo cuanta Nieves Blanco en su proyecto docente de 1994, no concibe la educación como un medio para lograr fines, como decíamos sino que es un fin en sí mismo puesto que la metodología sus características, sus principios... permiten que las funciones y finalidades se consigan.

### ***Características del docente práctico - reflexivo***

1. *Práctico reflexivo*: el maestro debe ser consciente en todo momento de los límites y potencialidades del contexto en el que se ubica, del alumnado y de él mismo.

El docente necesita enfrentarse con la realidad, reflexionar sobre su experiencia y crear criterio conjuntamente con quienes viven la experiencia educativa (Pérez de Lara, Nuria)

*“Reflexionar sobre lo que se hace, para comprenderlo y aprender de lo que se hace en clase es propio del “profesional reflexivo” (Schon 1992).*

*“Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave para “aprende a aprender y del enseñar a enseñar” (Torres del Castillo 1998)*

## 2. *Crítico-emancipador::*

Desde el supuesto anterior se deduce la exigencia de la reflexión no únicamente de lo que se acontece en el centro pero también de su propia persona. Esto implica como Jiménez Gámez nos apunta recordando a Connell (1997):

- el reconocimiento de los aspectos éticos y emocionales de la enseñanza
- colaborar con los movimientos sociales democráticos
- tomar el punto de vista de los desfavorecidos
- enseñar en la democracia participativa
- asumir como principios propios tal democracia
- dejar participar a los alumnos cuya misión será la de actor y creador activo del conocimiento en la toma de decisiones.

La autocrítica nos ayuda a vernos a nosotros mismos y ser conscientes de si lo que hacemos es lo que pretendemos realmente ser, si respondemos de manera original y eficaz a las diferentes necesidades, evaluarnos el modo en que rectificamos los errores y finalidades...

## 3. *Autónomo y profesional:*

En el currículum como proceso democrático el docente como individuo libre, responsable de sus propios actos y al que no se le dice qué hacer, cuándo hacer y cómo hacer debido a su capacitación como persona y a la necesidad de adecuación y contextualización de las exigencias administrativas; tiene el derecho, el deber y el poder de la toma de decisiones (este poder no implica autoridad máxima y única sino compartida con el resto de agentes participantes del proceso educativo) de sus acciones educativas. Se colabora de este modo con la exaltación de la profesionalidad del maestro y su formación que acaba cuando su único papel es la aplicación de decisiones tomadas por los “expertos”.

Es necesario por tanto que el maestro considere relevante la autosuperación, sea consciente de que lo que hace y no hace repercute en sus alumnos, lo cual provoca la exigencia del cuestionamiento de sus acciones, por qué lo hace, si callamos voces, si representamos de modo particular no valorando la diversidad de las mismas... las suposiciones subscientes que la sustentan para ir buscando las formas más educativas de actuación.

## 4. *Acompañante del alumno:*

El profesorado abandona el rol de trasmisor y portador único de cultura como ya señalábamos en pro de la función de orientador, guía, provocador de situaciones conflictivas para el alumnado “guiando las mentes más que moldeándolas” (Delors, 1996 en Garrido Arroyo, 2002)

La sociedad cambia rápidamente, la escuela no tanto; una afirmación un tanto paradójica pero real.

Si el fin educativo va a ser la reconstrucción del conocimiento, será necesario un espíritu crítico, autonomía, reflexión, tolerancia, participación, implicación... de los alumnos/as como decíamos, sólo es posible si el maestro da la oportunidad de que esto se lleva a cabo dejando que los alumnos/as participen en la toma de decisiones de todo lo que acontezca en el aula, valorando todos y cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva, una buena educación no será aquella que consiga unos objetivos sino la que permita el acceso al conocimiento, que no pretende la yuxtaposición sin sentido sino la construcción y reconstrucción y esa mejora que sólo se consigue a través de la propia práctica.

La innovación desde esta perspectiva es entendida como proceso que debe ser iniciado y desarrollado por los docentes de a pie, quienes entienden y comprenden la realidad diaria de sus aulas bajo la reflexión continua de sus prácticas. Es por ello por lo que afirmamos que el modelo de resolución de problemas sería el más adecuado desde esta visión.

Como hemos visto en este tema, hay diferentes modos de entender el currículo, diferentes maneras de ejercer la docencia pero en todos tienen un elemento en común, la coherencia con la manera de entender la escuela y los fines de la educación. Es por ello por lo que ahora que tienes las opciones sobre la mesa, es el momento de analizar qué es la educación para ti, qué deseas que te caracterice como maestro/a, por qué has escogido estudiar esta titulación y concretamente esta especialidad de educación física. Sólo así, repensando en lo que deseamos y por qué lo deseamos estaremos en disposición de ser coherentes en nuestras prácticas diarias. Os animo a que hagáis este ejercicio que a pesar de ser en ocasiones duro, en cuanto que nos hace conscientes de los propios errores, de las propias incoherencias, es un proceso enriquecedor y transformador hacia la mejora.

## Bibliografía

- **Álvarez Méndez (1990)** Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España: *Educación y sociedad* 6: 77-105
- **Álvarez Méndez, JM.** (1994) Dos perspectivas opuestas sobre el currículum y su desarrollo. En Angulo, F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 131-150.
- **Angulo F.** (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.
- **Angulo Rasco, F.; Pérez Gómez, A.I.; Gimeno Sacristán, J.; López Melero, M. Santos Guerra, M.A y Torres Santomé, J (1997)** *Escuela Pública y sociedad neoliberal IX Jornadas de Formación del Profesorado*. Málaga, Aula Libre.
- **Antúnez, S (1992)** Del proyecto educativo a la programación de aula. En *El qué, cuándo y cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó
- **Blanco, N (1994)** proyecto docente
- **Blanco, Nieves (1993)** El currículum en la enseñanza secundaria obligatoria y el papel de los docentes. En FERNÁNDEZ SIERRA, J: *Orientación profesional y el currículum de secundaria*. Málaga: Aljibe, 37-47.

- **Bolívar, A** (2008) a publicar en Elisabete M. A. Pereira y Maria de Lourdes P. de Almeida: Colección de *Educação Geral*. Numero dois
- **Bueno Aguilar ()** *La extraña ambigüedad de la Educación Multicultural*. Material para el curso de doctorado la construcción de un currículum democrático en la sociedad multicultural. Bienio 2001/2003. Programa de doctorado: Educación y democracia en tiempos de cambio.
- **Carbonell** (2000) Educación Intercultural: principios, retos y requisitos indispensables. *En educació i immigració. Els respes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Ed. Mediterranea.
- **Connell, Robert W.** (1997) *Escuela y Justicia social*. Madrid: Morata, 17-45
- **Contreras, J** (1997) La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- **Delors** (1993) *Comisión de las comunidades europeas. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el S.XXI*. Libro blanco, Bruselas-Luxemburgo, 1993.
- **Delors** (1996) citado en Garrido Arroyo (2002) La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas.
- **Delors, J y otros** (1996), *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/UNESCO. En Torres del Castillo, Rosa (1998) Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Documento preparado para la Semana Monográfica "Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente" organizada por la Fundación Santillana, Madrid.
- **Domínguez, Fernández, G. (2000)** Factores organizativos que influyen en el desarrollo profesional. *RIFAD*.
- **Esteve Zaragoza, José Manuel** (2001) Éxitos y derrotas en la profesión docente. *Andalucía educativa*. 26:7-9
- **Garrido Arroyo (1999)** La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*. [www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm](http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm)
- **Gimeno Sacristán, J.** (1992) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- **Gómez, Inma** (1998) Mañana será otro día, *Kikirikí*, 51
- **Hargreaves, A.** (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- **Hernández F. ()** Consideraciones sobre el sujeto e identidad en la educación escolar. Dossier sobre subjetividad en la educación, *Kikirikí*, 51: 21-26
- **Jiménez Gámez, R.** (2002) en prensa. Material para el curso de doctorado "La construcción de un currículum democrático en una sociedad multicultural".
- **Lindares, C ()** Los lugares de cambio de los sujetos pedagógicos. Dossier sobre subjetividad en la educación, *Kikirikí*, 51: 27-31
- **LOE**
- **LOGSE**
- **Martí Maglio, F** (1999) Compromiso docente en [www.fmmeducacion.com.ar/pedagogia/compromiso.htm](http://www.fmmeducacion.com.ar/pedagogia/compromiso.htm)
- **Moreno, Montserrat** (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria Editorial S.A., 7-26 y 63-71
- **Pérez de Lara Ferré, N. ()** A vueltas con el sujeto. Dossier sobre subjetividad en la educación, *Kikirikí*, 51: 49-54
- **Pérez Gómez, A.** (1993) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la expresión. En Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, 17-33

- **Pérez Gómez, A.** (1994) La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de pedagogía*, 225: 80-85
- **Pérez Gómez, A. (1998)** La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata
- **Pérez Gómez, A.** (2000) La escuela pública en la sociedad de la información. *Andalucía educativa*. 22: 7-12
- **Porlan, R. y Martín, J** (1991). El diario de un profesor. Sevilla: Diada.
- **Rockell, E y Mercado, R. (1988)** La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4
- **Sabater, F.** (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- **Salazar González (I)** *El currículum: concepciones actuales* en Bautista García-Vera, Antonio (coord.) Programación y evaluación curricular. Madrid: ICE- Universidad Complutense, 25-32.
- **Salinas D. (1994)** La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En Angulo, F y Blanco, N (Coord). *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid: Aljibe
- **Sánchez Lanza, Fernando (1994)** Proyecto docente para su plaza en la Facultad de Ciencias de la Educación, UCA.
- **Santos Guerra, M.** (1996) Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica, *Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.
- **Schon, D.A** (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós/MEC.
- **Stenhouse** (1984) Los problemas del currículum. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- **Stenhouse** (1987) en Blanco, N.1994, *Proyecto docente*.
- **Taner D. y Taner L.N** (1980) Curriculum development. Theory into practice. New York: MacMillan.
- **Tomé González, Amparo** (2001) Los valores para el siglo XXI en el contexto educativo. *Andalucía educativa*. 27:7-9.
- **Tonucci, Frato (1981)** Con ojos de niño. Losada.
- **Torres del Castillo, Rosa** (1998) Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Documento preparado para la Semana Monográfica "Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente" organizada por la Fundación Santillana, Madrid.
- **Torres Fernández, A.** (1991) *Vivencias gitanas*. Instituto Romaní de Servicios Sociales y culturales. Barcelona.
- **Torres Santomé** (1991) *El currículum oculto*. Madrid:Morata
- **Trillo Alonso, F (1994)** El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuaderno de Pedagogía*, 228.
- **Tyler, R.W** (1949) Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.