

Haciendo memoria: una vida dedicada a la educación

Homenaje académico al profesor Ángel I. Pérez Gómez



mar
ge
nes

Índice

Vol. 3(3) • septiembre 2022

EDITORIAL

Haciendo memoria: una vida dedicada a la Educación

Remembering: a life dedicated to Education

EQUIPO EDITORIAL 6-8

ESTUDIOS Y ENSAYOS

El acontecimiento Ángel Pérez

The event Ángel Pérez

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ 9-12

Preparing teachers for creative engagement with educational change: an appreciation of the work of Ángel Pérez Gómez and his Associate Researchers at the University of Malaga

Preparar a los profesores para un compromiso creativo con el cambio educativo: una apreciación del trabajo de Ángel Pérez Gómez y sus investigadores colaboradores en la Universidad de Málaga

JOHN ELLIOTT 13-28

Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez

Teaching practical knowledge and thinking in Ángel I. Pérez Gómez

JAVIER MARRERO ACOSTA 29-44

Automatismos y conciencia: claves para la formación docente en la universidad

Automatism and consciousness: keys for teacher training at the university

RAFAEL PORLÁN ARIZA 45-54

Investigaciones evaluativas y políticas públicas en educación: cercamientos (enclosures) y apropiaciones

Evaluative research and public policies in education: enclosures and appropriations

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ 55-72

La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez

Curricular justice in the work of Ángel Pérez Gómez

CARINA V. KAPLAN 73-82

Preparing Teachers to Teach Successfully in Schools in Historically Marginalized Communities

Preparar a los profesores para enseñar con éxito en escuelas de comunidades históricamente marginadas

KENNETH ZEICHNER 83-97

Por el camino me encontré con Ángel I. Pérez Gómez

Along the way I met Ángel I. Pérez Gómez

FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ 98-103

INVESTIGACIONES

El origen de la actividad investigadora del grupo HUM-311: La evaluación educativa y el pensamiento pedagógico del docente

The origin of the research activity of the HUM-311 group: Educational evaluation and the pedagogical thought of the teacher

JAVIER BARQUÍN RUIZ 104-113

Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación

Practicum in initial teacher education: challenges and opportunities of a research

NIEVES BLANCO, CARMEN RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ Y M^a DEL PILAR SEPÚLVEDA 114-128

Dos décadas de evaluación

Two decades of evaluation

MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ, JOSÉ FRANCISCO MURILLO MAS 129-135

Viviendo la innovación en compañía. Un proceso de investigación-acción cooperativa en torno al Espacio Europeo de Educación Superior

Living innovation together. A cooperative action-research process about European Higher Education Area

M^a JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ 136-148

La evaluación de las competencias educativas: De las pruebas estandarizadas al portafolios educativo

The evaluation of educational competences: From standardized tests to the educational portfolio

MONSALUD GALLARDO GIL, LAURA PÉREZ GRANADOS, Y NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE 149-163

Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento

Lesson Study and practical thinking. Experience and relationship as a principle of knowledge

ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ 164-180

Epistemología, pensamiento práctico formación del profesorado: la vigencia de una propuesta

Epistemology, practical thought and teacher training: the validity of a proposal

RAFAEL ÁNGEL JIMÉNEZ GÁMEZ, JUAN PÉREZ RÍOS Y RAMÓN PORRAS VALLEJO 181-200

Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave.

Un estudio multicaso

Innovating with meaning, the challenge of educational transformation: some key elements. A multi-case study

FRANCISCO JOSÉ POZUELOS ESTRADA 201-214

HISTORIAS MÍNIMAS

Ángel Pérez Gómez

Ángel Pérez Gómez

JAUME CARBONELL SEBARROJA 215-219

Desempolvando legajos. La reconversión epistemológica y el legado de Ángel I. Pérez

Dusting off files. The epistemological reconversion and the legacy of Ángel I. Pérez

J. IGNACIO RIVAS 220-224

A Ángel I. Pérez Gómez, maestro y amigo

To Ángel I. Pérez Gómez, teacher and friend

ANTONIO GUZMÁN VALDIVIA, MANUEL ZAFRA JIMÉNEZ 225-229

Otras historias de la innovación

Other stories of innovation

MARÍA CLEMENTE LINUESA 230-235

Alas de Ángel

Angel wings

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA 236-239

Una luz en la sombra

A light in the shadow

DIEGO RODRÍGUEZ VARGAS 240-244

La aventura de crear una nueva universidad

The adventure of creating a new university

JOAQUÍM PRATS-CUEVAS 245-252

Gracias, Ángel

Thanks, Ángel

MIGUEL LÓPEZ CASTRO, TOÑI CORPAS Y MANOLO ALCALÁ 253-256

ESTUDIANTES

Me cambió la vida

My life changed

NOEMÍ PEÑA TRAPERO 257-261

RESEÑAS

La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Pérez-Gómez, A. I. (1998), Morata

INGRID SVERDLICK 262-265

Educarse en la era digital. Pérez-Gómez, A. I. (2012), Morata

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA 266-269

Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Pérez-Gómez, A. I. (2017),

Homo Sapiens

LILIANA ARCINIEGAS SIGÜENZA 270-273

ENTREVISTA

La apuesta por una “cultura científica” rigurosa y solidaria. Entrevista a Ángel I. Pérez Gómez

The commitment to a rigorous and supportive “scientific culture”. Interview with Ángel I. Pérez Gómez

ESTER CAPARRÓS-MARTÍN, J. EDUARDO SIERRA-NIETO, MANUEL FERNÁNDEZ-NAVAS,

NOELIA ALCARAZ-SALARICHE Y LAURA INSUA 274-279

POST SCRÍPTUM

El currículum oculto de la jubilación

The hidden retirement curriculum

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN 280-286

Haciendo memoria: una vida dedicada a la Educación

Remembering: a life dedicated to Education

Noelia Alcaraz Salarirche; Manuel Fernández Navas; J. Eduardo Sierra Nieto; Ester Caparrós Martín; Diego Martín Alonso; Mayka García García; Laura Pérez Granados; Ana Yara Postigo Fuentes; Álvaro Pérez García.
Equipo Editorial*

Recibido: 29 de septiembre de 2022 **Aceptado:** 29 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M., Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Martín Alonso, D., García García, M., Pérez Granados, L., Postigo Fuentes, A., Pérez García, Á. (2022). Haciendo memoria: una vida dedicada a la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 6-8. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15485>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15485>

* margenes.revista.uma@gmail.com

Es difícil reconocer cuándo se forma parte de un momento «histórico». *Histórico* en el sentido de que, dentro de una tradición determinada, aquel pueda llegar a ser un momento sobre “el que se vuelva”, que se recordará durante largo tiempo. Así nos hemos sentido las editoras y los editores de *Márgenes* durante la preparación de este número especial, creado a modo de homenaje a la figura de nuestro *maestro*, Ángel I. Pérez Gómez, catedrático emérito de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, a quien, tras cincuenta años dedicado a la docencia y la investigación, le ha llegado el merecido momento de la jubilación.

Primero como estudiantes, y después como colegas, hemos disfrutado su cercana presencia durante estos años, permitiéndonos aprender en primera persona de uno de los autores de referencia de la pedagogía en nuestro país. Un camino que, aunque encontraremos nuevas formas de continuar haciendo juntos, culmina de algún modo ahora. Desde nuestra revista hemos querido, con la preparación de este número, «devolverle algo de lo que nos ha brindado»: el trato próximo y siempre disponible, así como la oportunidad de trabajar con libertad y responsabilidad, ya desde los primeros momentos de nuestras carreras, en un equipo plural, comprometido, riguroso y de una enorme potencia intelectual y científica.

Dice Emilio Lledó en su libro *El silencio de la escritura* (2011, p. 12)¹ que “todo lo que hacemos y, por supuesto todo lo que vive en nuestro cuerpo, se sostiene, entiende y justifica sobre el fondo irrenunciable de lo que hemos sido. Ser es, esencialmente, ser memoria”. Las páginas de este número, que tratan de dar vida a este homenaje, pretenden precisamente esto: *hacer memoria*. Así, en cada una de las aportaciones que lo conforman podemos apreciar la honda huella académica e investigadora que la obra y la persona del profesor Pérez Gómez ha dejado, y sigue dejando, en tantas y en tantos, así como en el ámbito de la Educación y de la Pedagogía

1 Lledó, E. (2011). *El silencio de la escritura*. Espasa.

de nuestro entorno. Y llama la atención el que muchas de las autoras y de los autores –miembros de la academia y reconocidas maestras y maestros–, narran justamente el calado de la influencia de Ángel a lo largo de los años, dejando constancia de su agradecimiento y, también, reconociendo la importancia que ha tenido en sus trayectorias tanto el pensamiento de nuestro protagonista como los encuentros de trabajo y colaboración que han compartido.

A lo largo de las veintiocho aportaciones repartidas entre las distintas secciones de la revista, se vislumbra el compromiso político e intelectual que Ángel siempre ha mostrado allí por donde ha pasado. Y si tuviéramos que enfatizar un aspecto en el que coinciden muchas de las personas que han participado en el número, diríamos que sobresale la constatación de su espíritu comprometido con la Universidad y la escuela pública.

Este número especial cuenta con la colaboración de colegas nacionales e internacionales que han participado en un intento de *reconstrucción* del pensamiento intelectual del profesor Pérez Gómez. Desde sus primeras líneas desarrolladas allá por los años 80, en las que ya se exploró el pensamiento pedagógico del profesorado; así como la evaluación de la reforma de la EGB, la cual supuso un hito en la historia de la Educación de nuestro país. Hasta el trabajo más actual, desarrollado a través de las *Lesson Study* como estrategia de mejora de la práctica docente. Así pues, el primer artículo de la sección de *Investigación*, escrito por Javier Barquín, comienza relatando los albores de la actividad investigadora del grupo que ha liderado Ángel Pérez: *Innovación y evaluación educativa en Andalucía (HUM-311)*. De este modo, tanto en la sección de *Estudios y ensayos* como en la de *Investigación*, podemos disfrutar de aportaciones que miran retrospectivamente a las principales líneas de trabajo de nuestro protagonista.

Sobre el *conocimiento y el pensamiento práctico*, ahondan en su artículo Rafael Jiménez, Juan Pérez y Ramón Porras, mientras que Javier Marrero realizará un recorrido sobre la evolución de las ideas que giran en torno al pensamiento práctico a lo largo de toda la obra de Ángel Pérez. Por su parte, Rafael Porlán, John Elliott y Ken Zeichner, abordan las principales claves en la *formación del profesorado*. Son Nieves Blanco, Carmen Rodríguez y Pilar Sepúlveda quienes se centrarán, a través de investigaciones lideradas por Ángel Pérez en los años noventa, en *las prácticas en la formación inicial*. Y Encarna Soto, quien situará el foco de estudio en la *Lesson Study*, tema que ha mantenido ocupado al grupo en la última etapa, en tanto que brinda la oportunidad de crear espacios de desarrollo del pensamiento práctico en la formación del profesorado.

La *innovación y transformación educativa* serán tratadas en dos artículos, los escritos por Paco Pozuelos y María José Serván, quien volverá la mirada sobre cómo fue el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del Programa Oficial de Posgrado Máster+Doctorado: “*Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento*”.

La *evaluación educativa* –otras de las líneas del grupo– es expuesta a través de la contribución de Miguel Sola y Kiko Murillo, quienes nos hacen un recorrido a lo largo de dos décadas de investigación. Monsalud Gallardo, Laura Pérez y Noelia Alcaraz abordarán el trabajo hecho en torno al controvertido tema de las *competencias* y su evaluación a través de estrategias alternativas como el *portafolios*, dos investigaciones unidas en una. Por su parte, Juan Bautista hablará de las relaciones entre las investigaciones evaluativas y las políticas públicas.

Los profesores Jaume Martínez Bonafé y Francisco Imbernón son los encargados de abrir y cerrar la sección *Estudios y Ensayos*, navegando a través del pensamiento del profesor Ángel Pérez y revelando su influencia.

Respecto a la sección de *Historias Mínimas*, podemos ver cómo ha crecido para esta ocasión especial, vistiéndose de gala. Aquí encontramos relatos que hablan de la obra, del pensamiento, del legado y de la persona que encarna al autor.

La sección de *Estudiantes* está dedicada especialmente a la figura del profesor dentro de clase. Un texto que habla del Ángel maestro, una muestra de la cantidad de interrogantes y cuestionamientos internos que provocan, en el mejor de los sentidos, los intercambios con él en el aula. Un testimonio en el que muchas y muchos podremos sentirnos representados.

No podía faltar en este homenaje una pequeña muestra de cómo el pensamiento de Pérez Gómez se ha ido materializando a lo largo de todo este tiempo a través de sus libros. Aunque su obra es más amplia, en esta ocasión hemos podido contar con las *reseñas* de: “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” (1998), “Educarse en la era digital” (2012) y “Pedagogía para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría” (2017).

Por último, qué mejor broche final que poner voz a la palabra escrita a través de una de las *Entrevistas* más especiales que hemos realizado hasta la fecha. En ella, Ángel, eterno estudiante, lector empedernido, ratón de biblioteca, amante del piano y la guitarra, se desnuda y nos deja ver –a través de una variedad de registros emocionales– el *conglomerado de historias* del que está hecho. Un recorrido que transcurre desde su infancia hasta la actualidad.

Desde la Universidad de Cambridge, el país de origen de su admirado Lawrence Stenhouse, y muy cerca del busto de Paulo Freire, damos cuenta también de la apertura internacional de su pensamiento y de su propia proyección a ambos lados del Atlántico.

Querido Ángel, con la misma generosidad de la que bien puedes hacer gala, nos sentimos herederos y te hacemos este tributo que pretende *ser memoria*, hoy, desde los *Márgenes*.

En el editorial más especial que nos ha tocado escribir hasta la fecha:

El Equipo editorial de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*

El acontecimiento Ángel Pérez

The evento Ángel Pérez

Jaume Martínez Bonafé*

Recibido: 23 de mayo de 2022 Aceptado: 18 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Martínez Bonafé, J. (2022). El acontecimiento Ángel Pérez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 9-12. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15356>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15356>

RESUMEN

En este texto, el profesor Martínez Bonafé realiza un recorrido de lo que ha significado para él, en su vida académica y profesional, la figura de Ángel Pérez Gómez definiéndolo como un acontecimiento transformador de su concepción de la pedagogía y la didáctica.

Palabras clave: pedagogía; didáctica; valor de uso

ABSTRACT

In this text, Professor Martínez Bonafé takes a tour of what the figure of Ángel Pérez Gómez has meant to him in his academic and professional life, defining him as a transforming event in his conception of pedagogy and didactics.

Keywords: pedagogy; didactics; use value



*Jaume Martínez Bonafé [0000-0002-9015-7241](http://orcid.org/0000-0002-9015-7241)

Universitat de València (España)

jaume.martinez@uv.es

En la novela *Sostiene Pereira* de Antonio Tabucchi (1995), el doctor Cardoso le dice a Pereira, cuando este parece que se inicia en el compromiso de la transformación social:

Evento es un término del psicoanálisis, no es que yo crea demasiado en Freud, porque soy sincrético, pero sobre el hecho del evento sin duda tiene razón, el evento es un acontecimiento concreto que se verifica en nuestra vida y que trastoca o perturba nuestras convicciones o nuestro equilibrio, en fin, el evento es un hecho que se produce en la vida real y que influye en la vida psíquica, usted debería reflexionar sobre si en su vida ha ocurrido algún evento. (p. 44)

Volví a sentirme interpelado por la idea del “evento” y su influencia en la comprensión de mi particular recorrido vital, al leer a Alain Badiu (1999) y su concepto de “acontecimiento”. Estudiaba entonces la posibilidad de argumentar la condición de sujeto político para un profesorado que, como el Pereira de Tabucchi (1995), pretende caminar la autonomía profesional arropado de una conciencia crítica sobre su función social. En efecto, he defendido que sujeto político es, saberse en un camino, un proceso, una exploración, una búsqueda y una deriva. Sin embargo, la condición de sujeto político requiere que en ese camino pasen algunas cosas, nos pasen algunas cosas, acontecimientos, creación de situaciones que nos permiten vivir compromisos y rebeldías ante toda forma política de control. La metáfora del camino es precisamente la posibilidad de la deriva, la decisión de no seguir cualquier trazado ordenado previamente, la resistencia. Y creo que esa posibilidad de la deriva, ese deseo de rebeldía, ese movimiento continuo, ese acto de creación y resistencia, produce saberes, genera significados, desde los que nos dotamos de esa identidad de sujeto (que se sabe sujetado, nos diría Jesús Ibáñez). Saberes producidos por sujetos comprometidos con la lectura interpretativa y crítica de los síntomas de una situación, y de las posibilidades de subversión de la misma.

Viene a cuento esta parafernalia porque en mi biografía profesional y en el modo en que me he ido haciendo sujeto en el mundo tiene mucho que ver el *acontecimiento* Ángel Pérez. Quiero decir que el estudio de los textos de Ángel y mi relación personal en la que pude descubrir un estilo humano y una forma de saber estar en el mundo tan cargada de humanidad ha sido uno de los acontecimientos que me ayudaron en la construcción de mi *tarannà* personal y profesional pero también en el modo en que me he ido pensando como ciudadano en el mundo. Y no me refiero aquí a un hecho puntual (la publicación de un libro, la asistencia a un congreso, una tesis doctoral...) es otra cosa que tiene que ver con el modo subjetivo en que yo pude ir quebrando saberes ya instalados sobre la educación y la renovación pedagógica.

Debo decir que en el inicio el nombre de Ángel Pérez siempre lo viví asociado al de José Gimeno Sacristán, de quien he tenido el privilegio de tenerlo muy cerca durante todo mi desarrollo profesional. La primera vez que tropiezo con estos dos nombres yo era un joven maestro de escuela, militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica y el ecologismo antinuclear, por tanto, con preocupaciones que vinculaban el cambio y la mejora de la escuela a la transformación social. Me había formado en el discurso de la renovación pedagógica, que venía nutriéndose en España desde los años 60 con influencias del llamado Movimiento de la Escuela Nueva. Leíamos a autores como Freinet, Freire, Dewey, Milani o Ferrer, cuyos textos circulaban adquiridos en librerías de lance, además de aquellas traducciones de Lorenzo Luzuriaga para la Revista de Pedagogía, editadas por Losada. Cultivaba y acumulaba saberes construidos en ámbitos cómo

los seminarios de invierno o las escuelas de verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica y siendo todavía estudiante me iniciaba en unos quasi-clandestinos seminarios de iniciación que impartían maestras del Movimiento Freinet. Estaba suscrito desde el primer número a la revista *Cuadernos de Pedagogía* y despreciaba a la Academia tanto como esa misma Academia despreciaba cuando no simplemente ignoraba ese discurso renovador.

Mi compromiso y estudio militante en aquel momento tenía que ver con enraizar la escuela en el entorno (cultural, lingüístico, social, medio-ambiental...) y considerar al profesorado como intelectual que acaricia y cuida el conocimiento y la cultura en el sentido que había estudiado en Gramsci (1975); y en el plano más estrictamente sindical estaba por el tronco único de enseñantes.

Y aquí se produce la primera quiebra. En 1983 Ángel Pérez y Pepe Gimeno publican en AKAL *La enseñanza: su teoría y su práctica*, poniendo en nuestras manos autores como Pierre Bourdieu, M. W. Apple, N. R. King, B. Bersntein, Robert Dreeben, David Hamilton, B. MacDonald, J. Schwab... y desde ellos otra forma de entender la escuelas, la selección cultural, el currículum, la evaluación, la investigación y el trabajo docente.

Aquellas primeras preocupaciones sobre la didáctica del medio y el compromiso docente se fueron convirtiendo, poco a poco, en una preocupación investigadora por profundizar en los problemas del currículum y hacerlo en relación con otra mirada más en profundidad sobre el conocimiento profesional práctico docente. Y los argumentos me servían, tenían valor de uso. Podía defender que el currículum no es un objeto de aplicación mecánica por parte del profesor; antes, al contrario, deviene un problema práctico del docente, para lo que se requieren procesos reflexivos e investigadores del propio profesorado en y sobre la acción del desarrollo curricular. El discurso del currículum como proceso de investigación, tenía entonces como apoyo teórico más significativo la obra de L. Stenhouse, y fue el trabajo de Ángel y el de Pepe los que facilitaron la posibilidad de la lectura en castellano de sus libros. Por otra parte J. Elliot y el equipo de CARE recorrieron en aquella época diferentes centros universitarios y convocatorias de formación mostrando el carácter estratégico de la Investigación/Acción para esta propuesta de investigación curricular y aunque no lo sé con precisión, intujo que el afortunado aterrizaje de Elliot en España tiene mucho que ver con Ángel Pérez.

Lo interesante de esta quiebra es que no reniega de la raíz original y el sentido profundo con el que en aquel momento pensábamos el cambio en la escuela, sino que incorpora nuevas miradas y complicidades y amplia y hace más complejo en campo de las reflexión. En este proceso a mí me ayudó mucho la extensa obra de Ángel, que merecería ahora un cuidado detenimiento.

Sin embargo, en este breve texto de reconocimiento me interesa más subrayar lo que ha significado el Departamento de Didáctica de Málaga como formación discursiva. Porque creo que las mujeres y los hombres que han venido conformando, en su dispersión y singularidad, los enunciados y la textualidad de ese espacio académico han constituido el origen de la producción de sentido con el que muchos de nosotros en muchos lugares diferentes, hemos ido acercándonos a las posibilidades transformadoras de la pedagogía. Y en mi caso, descubrí una red de solidaridad, compromiso, complicidad, acompañamiento, pero también, amistad y reconocimiento, sin la cual no puedo pensar mi desarrollo profesional. Y creo que no se puede entender esa extraordinaria explosión de saberes y la sabiduría para compartirlos, sin la influencia y el liderazgo de

Ángel Pérez. Tengo todos los nombres en mi cabeza, pero dejadme que recuerde ahora a Kiko, Sebas y Pepe Conteras, aunque solo sea porque les vi saltar a intempestivas horas de la madrugada el muro de un Colegio Mayor, tal era el generoso ímpetu y la solidaria dedicación con la que compartían saberes sin importar horarios en una de nuestras *Escoles d'Estiu*.

Y aquí la producción de la segunda quiebra. Ángel Pérez y el enriquecedor grupo humano en la esfera del Departamento y el contexto discursivo que generan me ayudaron a pensar de otra forma el sentido de la Academia y su producción de saber. Fueron intelectuales y académicos universitarios como Ángel Pérez y Pepe Gimeno *el acontecimiento* que me empujó a incorporarme al trabajo en la Universidad en el Departamento de Didáctica en Valencia. Descubría un espacio académico que ya no generaba la desconfianza y el distanciamiento anterior.

No me marcho de estas páginas sin hacer referencia a una forma de hacer pedagogía que pone en relación, creo yo, el compromiso moral con la expresión corporal que es, nos diría Bourdieu, una expresión socialmente construida. Porque además de agradecer y reconocer en la persona de Ángel su afabilidad, su particular bonhomía, he comprendido que, en ese estilo comunicativo, en los gestos tranquilos, el uso de la palabra, el tono de voz o la mirada, constituyen una lección de horizontalidad y de reconocimiento. La sociología crítica y otras áreas de conocimiento en el campo de las teorías críticas nos enseñaron –estoy pensando ahora en Marcuse (1964) y *El hombre unidimensional*– que el cuerpo es atravesado por discursos y prácticas que lo convierten en una manifestación ideológica de la hegemonía. Pero es más difícil encontrar otra reflexión que en mis clases formulé como “las pedagogías del espejo”: el modo en que nos miramos en otra persona y nos vamos a casa pensando que nosotros y nosotras también podemos. Cuando me he encontrado cara a cara con Ángel, cuando le he escuchado en charlas o reuniones reconocí esa forma de pedagogía encadenada en lo corporal en la que siempre me encontré cercano, posible, reconocido, presente.

Pues por todo esto y por lo que no he sabido decir, muchas gracias, Ángel, y feliz jubilación.

REFERENCIAS

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gramsci, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Cuadernos para el Diálogo.
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Ariel.
- Tabucchi, A. (1995). *Sostiene Pereira*. Anagrama.

Preparing teachers for creative engagement with educational change: an appreciation of the work of Ángel Pérez Gómez and his Associate Researchers at the University of Malaga

Preparar a los profesores para un compromiso creativo con el cambio educativo: una apreciación del trabajo de Ángel Pérez Gómez y sus investigadores colaboradores en la Universidad de Málaga

John Elliott*

Recibido: 8 de septiembre de 2022 Aceptado: 13 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Elliott, J. (2022). Preparing teachers for creative engagement with educational change: an appreciation of the work of Ángel Pérez Gómez and his Associate Researchers at the University of Malaga. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 13–28. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15342>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15342>

RESUMEN

Este artículo pretende explicar (y valorar) el trabajo de Ángel Pérez Gómez y sus asociados sobre la preparación del profesorado para un compromiso creativo con el cambio educativo. Desde una perspectiva personal y profesional, el autor explica el desarrollo y la relación de los trabajos de sus compañeros de profesión y de Ángel y su grupo de investigación. El artículo sitúa la relevancia del trabajo de Ángel Pérez y del grupo de Málaga a nivel nacional e internacional poniéndolo en discusión con otros trabajos relevantes sobre el mismo tema y con su propia perspectiva.

Palabras clave: cambio educativo; lesson study; teorización de la práctica; experimentación de la teoría

ABSTRACT

This article aims to explain (and appreciate) the work of Ángel Pérez Gómez and his associates to prepare teachers for creative engagement with educational change. From a personal and professional perspective, the author explains the development and the relationship of Angel and his associate researchers' and his and his peers' works. The paper situates the relevance of Angel Perez and the Malaga group's work at a national and international level by bringing it into discussion with other relevant works on the same topic and with his own perspective.

Keywords: educational change; lesson study; theorization of practice; experimentation of theory

*John Elliott

Catedrático emérito University of East Anglia (Inglaterra)

john.elliott@uea.ac.uk

1. INTRODUCTION

I first met Ángel Pérez Gómez at the first ‘free’ post-Franco national education conference in Spain. He was one of the organizers of an event that anticipated and embraced significant changes in the Spanish system of education, in the wake of a change of regime to a more democratic form of government. The event took place over 40 years ago. I was invited in the place of Lawrence Stenhouse, Director of the Centre for Applied Research in Education (CARE) at UEA, who had been invited to talk about significant curriculum changes underway in the UK. Stenhouse by this time was too ill to attend and had asked me, a member of his CARE team, to take his place. He died in 1982, having made ‘his mark’ nationally in the UK with his work on the Humanities Curriculum Project (HCP); a controversial issues curriculum for young school leavers (14-16 years) of average and below average academic ability.

The HCP was nationally funded in the light of a planned increase in the Raising of the School Leaving Age in 1970 from 15 to 16 years. This was in a context where research had shown large scale disaffection from learning within the humanities subjects-literature, history, geography, and religion –on the part of students judged to be of average and below average academic ability. I had been appointed to the HCP central team by virtue of my experience as a teacher in a state secondary school, where I had helped to design an innovative humanities curriculum to overcome the ‘disaffection problem’. After his death, Stenhouse, because of his creative work in the field of curriculum design and development, was described in *The Times Educational Supplement* as ‘a chess player in a world of draughts’. HCP and the curriculum problem, that was designed to address, had provided a context in which Stenhouse with his project team created a scenario for curriculum change that went well beyond the bounds of the project itself. It was generalizable to other curriculum fields and stages of education. At the core of this change scenario were three major interconnected ideas that can be viewed as a general theory of educational change and the role of teachers within it (Stenhouse, 1975). These were:

1. That the main aim of education is best conceived as the speculative development of human understanding.
2. That ‘the development of understanding’ is a process that has no fixed endpoints in the form of measurable objectives but has both inherent standards and criteria against which its quality as a learning process can be judged. These imply *principles of procedure* governing the role of the teacher as a facilitator of such learning. Stenhouse called a curriculum planned in this light *The Process Model*, in contrast to the rapidly emerging *Objectives Model*. He argued that the latter distorted the nature of knowledge-content as an object of speculative thinking.
3. That the judgements of teachers as facilitators of an educationally worthwhile process of learning should be disciplined by their own collaborative and iterative cycles of reflection and action, which became known as ‘action research’. Stenhouse (1975, p. 157) argued that such collaborative research presupposed a common vocabulary of concepts and a syntax of theory to enable teachers to communicate with each other about their work. Such a conceptual/theoretical framework may exist in advance of such research but should be adopted experimentally and further developed in the light of experience.

Barry MacDonald, another member of Stenhouse's team at UEA, had also been invited to contribute to the Spanish conference by Perez Gomez and his colleagues. MacDonald had designed a non-psychometric programme evaluation of HCP, based on qualitative case studies that depicted the different ways the project 'shaped up' action contexts. The invitation of both Stenhouse and MacDonald to contribute their ideas about curriculum development and evaluation clearly indicated the intention of the conference organizers; namely, to foster the development of a radical and innovative curriculum change scenario for the new democratic social order in Spain. It was one that gave 'teachers as researchers' a central role as initiators of curriculum change at the level of classroom practice.

Following the post-Franco conference, the CARE group at UEA and Ángel Pérez Gómez and his associates at Malaga University maintained exchanges of their work for over three decades. MacDonald's work on developing case study approaches to the study of 'innovations' in education is reflected in the extensive use of case study methods in the Malaga group's own research projects. I responded to a growing interest in the theory and practice of teacher research in Malaga, and Spain more generally, by leading in-service workshops for serving teachers and teacher educators. I was assisted by teachers and colleagues I had worked with in various action research projects in England.

During the 80's teachers in Spain were encouraged to innovate in the curriculum field; to make the content of education more relevant to their lives in contemporary society. To this end local educational centers emerged in some areas with a brief to support curriculum development in schools by supplying high quality teaching materials and advice on their use. However, university-based teacher educators and researchers in Spain observed that, despite new content and instructional materials, there was little educationally significant pedagogical change in the way teachers linked their students to such content and materials.

It was a similar situation in the earlier school-based curriculum reform movement in the UK. One major exception was Stenhouse's Humanities Project (Stenhouse, 1968, 1969, 1971). At least in its pilot school's teachers generally managed to change their pedagogy in ways that were consistent with the project's aim. This was because the project engaged participating teachers in a process of collaborative action research, which asked them to consciously examine evidence about their 'action patterns' in the light of the project's espoused aim and pedagogical principles. These teachers became an elite group of reflective practitioners who worked collaboratively with each other and a strong central team to case study their teaching and generate action-hypotheses about how other teachers working with the project's materials might reflectively transform their interactions with students to make them more consistent with the aim and principles of the project. Their elite status may simply have rested on the fact that teachers generally tend not to be socialized into their profession as Reflective Practitioners. This would explain why many teachers fail to engage with the action research findings produced by their peers. The utilization and testing of action-hypotheses presupposes the formation of wider communities of 'teacher researchers' who share similar change agendas.

In 1990 Ángel Pérez Gómez assisted me in assembling a collection of my papers on the theory and practice of educational action research, which was translated and published in Spain by Morata, with an introductory chapter by himself. The book was entitled *La Investigación-acción*

en educación. Its publication preceded my first and best-known English book on the theory and practice of educational action research. It was entitled *Action Research for Educational Change* and published by The Open University Press in 1991, a year after the publication of the collection of my papers in Spain. In the book I attempt to map out and illustrate the critical features of an educationally worthwhile process of curriculum change (see, for example, pp. 49-56). Such a process I argued will be guided by a cluster of inter-related ideas about the nature of education, knowledge, learning, curriculum, and teaching. Moreover, I claimed that these ideas do not simply become articulated and clarified *a priori* in advance of action to bring about change. They do so within the process of effecting change-in-itself. I was claiming that worthwhile curriculum change is informed by an educational theory that cannot be developed independently of action to bring it about. In other words, conceptions of 'ends' in education cannot be developed independently of decisions about means. This is the task of action research I argued. Therefore, such research is best regarded as *practical philosophy*, which involves a mode of *practical thinking* that is best characterized as that deliberative activity of the mind which Aristotle called *phronesis* in contrast to the instrumental means-ends mode of thinking he called *techne*.

My own academic career can be viewed as leading a series of action research projects aimed at helping potentially innovative teachers to narrow the gap between their *espoused theories* and their *theories-in-use* (Argyris, 1993), and to publish their findings in the form of action strategies for other teachers to experimentally test and refine in the laboratory of their own classroom. I largely worked with teachers and schools who believed they were well-disposed to curriculum and pedagogical change and motivated to change their behavior when evidence indicated that it was inconsistent with the pedagogical aims and values they espoused. However, when confronted with evidence teachers often found it difficult to change their action-patterns to make them more consistent with the pedagogical process they espoused; patterns shaped by tacit attitudes and beliefs that are acquired and reinforced in the process of professional socialization. Such changes will take time and a great deal of reflective experimentation with new patterns of behaviors.

But what about teachers who just teach and are not disposed to changing the relationship between curriculum content, their students and themselves? How can they develop as reflective practitioners? I have spent little time thinking about this problem. Angel Perez and the Malaga group on the other hand have increasingly focused their research on identifying and cultivating those dispositions necessary for a teacher to develop as a curriculum and pedagogical change agent in the classroom.

In 2000 Perez Gomez published a research report in a book I edited with Herbert Altrichter, entitled *Images of Change* (Altrichter & Elliott, 2000). It reported the findings he distilled from case studies of the practices of eight student teachers from eight universities in Andalusia, Spain (Perez Gomez, 2000, pp. 125-135). The research focused on the development of their practical knowledge and behavior over the 4-month school-based practicum (which followed on from 3 years of academic teacher training in a university) and the main factors that shaped these processes. It involved detailed observation and interviews with the student teachers and their school mentor and university supervisor.

Perez Gomez concluded that the socialization process produces dominant forms of teaching behavior and styles that "inhibit alteration of the teacher preparation process in the direction

of a more reflective learning process.” He found that the following inhibiting factors emerged as the most influential and persistent in all the cases studied.

1. *The School Culture.*

The trainee teacher experiences pressures to adapt to the traditional rules that shape relationships and roles within the classroom and the organization in general. Their effect is to “reinforce the tendency towards an imitation and reproduction of the status quo, [...].”

2. *Dependency and Insecurity of the trainee.*

The trainee experiences a complex social environment in the classroom, which given their provisional position makes them feel insecure and dependent on their mentor and other experienced teachers. The way out of the situation for the trainee is “to imitate and reproduce the behaviors he or she observes in the tutor’s teaching style.” Perez Gomez pointed out that this state of insecurity and dependency encourages the trainee “to overcompensate in terms of authority.”

3. *Lack of theoretical and practical alternatives.*

The trainee imitates the teacher not simply because of the pressure on him or her to adapt, but also because they lack any appreciation of *reflectively appropriated* alternative theories/methods of teaching. Such alternatives, Perez Gomez claimed, are not only not on offer within the school-based practicum but also within the academic programme that preceded it. He argued that the theory inculcated at the later phase is “generally too far removed, in terms of time and interest, to be used [...] as a store of useful knowledge and experience with which to understand current reality and make on-the-spot decisions.”

4. *The socializing function of the school-based tutor (mentor) and the bureaucratic function of the university supervisor.*

Perez Gomez claimed that the evidence from the case studies suggested that the relationships between the trainee and school-based tutor did not focus on educational content. This, he claimed, would have consisted of a focus on the “significant, powerful socializing influence of the school culture to which the tutor belonged” in which the tutor “systematically develops and performs a role of reflective mediation, stimulating student-teachers to analyze and compare the influences and tendencies to which they are exposed, and which shape their teaching activity.” An educational relationship between trainee and tutor in the practicum would be one in which the tutor reflectively mediates the school culture to the trainee and thereby inducts her into the role of a reflective practitioner. In this context Perez Gomez argued that the role of the university supervisor should be one of offsetting “the powerful socializing influence of the school environment” on the trainee’s experience by offering “opportunities and conceptual instruments for analyzing the educational value of practical work”. Instead, the role of the university supervisor in each case “was restricted merely to checking and recording the fulfillment of bureaucratic requirements of the practical programme for the purposes of final assessment.”

In his report Perez Gomez cited a paper by Barry MacDonald, delivered in 1984 at a symposium in Madrid on the Theory and Practice of Teacher Education. The title of the paper is ‘Tea-

cher education and curriculum reform: some English errors'. It is a critique by a Scot of the importance attributed to school experience in the English pre-service teacher training programmes. He had argued that periods of attachments to schools in advance of full entry into the profession were accompanied by particularly rapid and intense immersions into school cultures that were only weakly mediated by staff from the training colleges. Moreover, he argued such immersion amounted to a process of professional socialization into obsolete practices within a changing world. A few years later Perez Gomez and his associates extended MacDonald's thesis to pre-service teacher education in Spain. However, MacDonald's proposal to rectify the situation was a very radical one. He argued that the best way to begin preparing teachers to teach in schools was to keep them out of schools; on the grounds that school cultures are underpinned by a "fear of children" and that this shaped the practice of teaching as managing the behavior of fearful objects. Therefore, MacDonald concluded that pre-service teacher education should begin with trainees being equipped to systematically observe children behaving in a variety of everyday life situations beyond the world of the school. By analyzing and discussing observational evidence about children's behavior in everyday life MacDonald believed they would learn to avoid treating children as fearful objects in their classroom, and in the process reflectively critique the beliefs, attitudes, values, and technical knowledge that are tacitly embedded in many school cultures.

Perez Gomez would be aware of MacDonald's radical proposals at the time of writing his report, but he, with his research group, clearly intended to proceed with the task of re-conceptualizing the design of the practicum in pre-service teacher education. He argued that it "must change and in doing so end the dissociation between theory and practice evident in programmes of teacher education" This would require a practicum that shaped up as an interactive process of professional learning, which "linked reflection on the personal theories that underpin teachers' everyday interpretations to relevant theoretical knowledge in the public domain" (p. 134). Perez Gomez and his Malaga associates increasingly focused their research on understanding the psychological factors that shape the way teachers "perceive, interpret, make decisions and act in the complex world of classroom interactions" (Soto Gomez, Servan Nuñez, Perez Gomez and Peña Trapero, 2015). They were interested in knowing the psychological conditions that both enabled teachers to reflectively link theory and practice and prevented them from doing so. Such knowledge would provide a basis for designing a teacher education practicum that would overcome the duality between theory and practice, which they termed 'the Cartesian Error', and enable teachers' research to become the hallmark at the core of all teachers' professional development and not simply an activity for a professional elite.

The work of Ángel Pérez Gómez and his Malaga associates extended Stenhouse's idea of the 'teacher as researcher' by adding an important psychological dimension. Their starting point was Donald Schon's *The Reflective Practitioner* (1998). Given the historical and personal context of my association with Ángel Pérez Gómez and his associates at the University of Malaga, the rest of this paper takes the form of a conversation I am having with this important psychological dimension of their work, as it has been reported in English language journal articles.

2. CONCEPTUALIZING THE RECONSTRUCTION OF TEACHERS' PRACTICAL KNOWLEDGE

Schon's case studies of teachers had demonstrated the existence of two minds: a rational, reflective and conscious mind and “a methodological and automatic mind” operating below the level of consciousness (Peña Trapero & Perez Gomez, 2017). It formed the basis of Schon's well known distinctions between *reflection in* and *on action* and *knowledge in action*. And a framework for subsequent reviews of research, by the Malaga group, into the relationship between mind and action. They concluded that all of it highlighted a gap between two areas of knowledge: “—the knowledge we gather in our interactions with the world of ideas and the knowledge we use to act effectively in a specific situation” (Peña Trapero & Perez Gomez, 2017).

The former they contend is often limited to rationalizing *a posteriori beliefs* which stem from the implicit mind rather than directly informing action. The research of Schon and others in an emerging *psychology of action* provided a theoretical context for forging a conceptual bridge between educational theory and practice. Perez Gomez et al. built a shared conceptual framework around a distinction between *practical thinking* and *practical knowledge* “[...] to clarify the meaning, distinctions, limits and interactions of two often confused concepts [...]” (Peña Trapero & Perez Gomez 2017). In doing so they form a concept of practical thinking that in terms of meaning differs significantly from the concept of instrumental thinking that is currently enshrined in the dominant *objectives model* of how to improve classroom practice in educational systems. It is very similar to a model of practical thinking that Aristotle called *phronesis* as distinct from *techne*, and which plays a central role in doing educational action research when it is viewed as a form of *practical philosophy* (Elliott, 2006). Perez Gomez et al., however, view practical thinking as a process that *theorizes practice* whereas Aristotle makes a distinction between *phronesis* and *theoria*. For Aristotle, theoretical reason involves the discernment of universally valid truths that are essential and unchanging and valued for their own sake (*episteme*). In contrast *phronesis* for Aristotle involves reflecting about practical situations to deepen *situational understanding*. I have claimed that following the post-modern critique of essentialist epistemologies and in the light of a pragmatist theory of knowledge, as developed by Dewey and Rorty, it makes sense to recontextualize the use of the term ‘theory’ to depict scenarios for improving human activity in particular contexts of action (Elliott, 2007, pp. 28-38). This is exactly what Stenhouse (1979) did. From his point of view, I have argued, “a theory of education is an articulation of teachers' shared practical understanding of how to make their practice in classrooms more *educational* through concrete and situated action” (Elliott, 2009, p.31).

Perez Gomez et al. incorporate Schon's distinctions between *reflecting in* and *on action* into their conception of practical thinking as the *theorization of practice*. They also blend into this process Argyris's (1993) distinction between *espoused theories* and *theories-in-use*; the former being explicit objects of awareness while the latter will inform practice as a structure of belief, knowledge, attitudes, and values operating below the level of consciousness. This process of practical theorizing enables teachers to gather evidence as a basis for reviewing and questioning “the implicit theories, beliefs, values and artefacts which make up and condition their practice” (Soto Gomez, Servan Nuñez & Perez Gomez, 2015). In doing so it becomes possible “to discover the convergences and contradictions between their espoused theories and theories-in-use[...]" and to start “a process of comparison” between their own espoused theories

and those of others “in order to enrich new modes of understanding and interpretation” (Soto Gomez, Servan Nuñez & Perez Gomez¹, 2015). It is presumably in this space that teachers can engage, not only with the practical theories of their peers, but also with academically generated theories and ideas about teaching and learning, to assess their practical appropriateness to their situation.

In my view the Malaga group appears to be somewhat ambiguous about whether engaging teachers with academic theories has any significance as an aspect of *practical theorizing*. This stems perhaps from a lingering commitment to dualistic thinking, in which any engagement with ‘academic theory’ is assumed to involve detaching thought from action. Teacher’s practical theorizing, on the other hand, is viewed as the process of developing implicit and personal theories-in-use, consisting of images, maps, and artefacts “which make up their repertoires of professional knowledge and which they put into action in each situation” (Soto Gomez, Servan Nuñez, Perez Gomez & Peña Trapero, 2015). The Malaga group explicitly reverses the traditional understanding of the theory-practice relationship enshrined in university-based teacher education; namely, that good practice depended on a good prior understanding of educational theory. Explicit practical theory, in contrast to ‘academic theory’, they claim, is derived from the reflective and cooperative analysis of practical experience, which in turn informs the reconstruction of the teachers’ implicit and personal theories. However, at times the publications of the Malaga group appear to be open to the possibility that practical theorizing will be enhanced if it is informed by scholarly research. Hence, we find Soto Gomez, Servan Nuñez and Perez Gomez (2015) defining practical theorizing as the reflection of the teacher on his or her own practice, “[...], in the light of more relevant educational experiences and of the results of more consistent educational research.” They go on to assert that, in the context of teacher training, practical thinking should be both disciplined and informed. In these terms they may be referring to action research carried out by other teachers. However, later in their paper they provide an example of a theory that is now being widely used to systematically inform and indeed discipline teachers practical thinking; namely, Variation Theory (Marton & Booth, 1997).

Variation theory was developed from Swedish *phenomenographic research* into the ways students experienced the curriculum content they are presented with. Although teachers collaborated with this research, it was led and managed by academic researchers.

Having selected *lesson study informed by variation theory* as a procedural context for case studying university teacher’s practical thinking (see below), the Malaga group appears to endorse the *blended version* (LLS) informed by variation theory and known as *Learning Study*. Soto Gomez, Nuñez Servan, and Perez Gomez (2015) write:

Perhaps the most contribution of Marton’s variation theory to LS is to place the focus of Ermanen on learning and to provide a technical framework which helps to better understand the conditions in which relevant learning should come about.

¹ We are aware that, according to APA7, in-text citations with more than two authors must include the first author followed by “et al.” However, we believe that in this particular case it is more convenient to name all the authors, since this is a paper whose aim is to present and appreciate the work of Ángel Pérez Gómez and his associated researchers.

Although a theory developed on the basis of ‘academic research’, variation theory is not viewed as an object of abstract thinking but as a guide to thinking about the concrete, practical situations that confront teachers in their classrooms. Moreover, it is not viewed as a prescriptive theory that sets out a rigid action plan, which “needs to be strictly adhered to, but rather a description of the principles of procedure (Stenhouse) which the lesson is based on, and which each teacher can adapt in line with his or her specific action context” (Soto Gomez, Servan Nuñez & Perez Gomez, 2015). Interestingly the authors conceptually align variation theory with Stenhouse’s *Process Model* and his idea of *the teacher as a researcher*, and in the process conceptualize a type of scholarly theory that conceptually links theory with practical thought. In their case study of LLS Soto Gomez, Servan Nuñez and Perez Gomez articulate this ‘new perspective’ on the role of academic theory very clearly:

Having enriched LS with this learning theory, we can understand that the current ermane LLS is also to generate knowledge and theory construction, not within a positivist epistemological tradition which conceives practice as a direct application of theory, regardless of the agents involved, but rather from a position in which knowledge is used as---a hypothetical resource to help understand the particular phenomena which teachers erm in our day-to-day practice.

This chimes with Stenhouse’s point about teachers needing a theory to provide a language in which they can talk to each other about their classrooms.

If variation theory can provide a significant theoretical resource to enhance a teacher’s collaborative and iterative process of reflecting-on-action, then it is possible that other scholarly theoretical perspectives might play a similar role. The test, as with variation theory, is the extent to which they can be used to connect with and strengthen the development of teachers’ implicit practical theories, and in turn throw light on new dimensions of the theory. In which case the theory-practice sequence will not be reversed as the Malaga group maintain. The use of theory as a hypothetical resource for practical thinking surely implies an interactive relationship between theory and practice. Such a use has been recently acknowledged by Perez Gómez (2021) when he insists that

the ermanen is not in the unquestionable value of the theory, and above all, the theoretical debate, but in where, when and how to place the approach of the apprentices to the theory so that it is more relevant as an essential instrument for the ermanen of the practice itself, design and development of proposals and the assessment of the processes and results, in the development of LS both in the initial and ermanente training of teachers.

Could it not be the case that the action planning process will be considerably enhanced if the teachers involved are engaged in an open and free discussion of ‘scholarly theoretical resources’, which have been tried and tested as ‘practically appropriate’ in similar action contexts? Such discussions of explicit educational theories may be experienced by participants in the action planning process as throwing light on their implicit and personal theories and in doing so shape the process significantly. This might explain why the Japanese Lesson Study approach gives a special role in the planning process to *the knowledgeable other*; usually an academic expert who is able to mediate the relationship between the design of the ‘research lessons’ and possibly

relevant theoretical resources. In doing so ‘the expert’ would not be an ultimate authority on the practical relevance of any theory they draw attention to in the planning group. This would be settled on the basis of an uncoerced consensus, which emerges as an outcome of a free exchange of views-a reflective conversation-within the planning group. Such an engagement with ‘academic educational theory’ is consistent with viewing practical theorizing (phronesis) as a democratic process of inquiry.

I have found myself increasingly following in the footsteps of John Dewey and Richard Rorty (e.g. see 1999); a more recent advocate of philosophical pragmatism. Dewey extended what he believed to be characteristic of ‘scientific method’, beyond the substantive focus of its traditional disciplines of knowledge, to cover all forms of inquiry (Dewey, 1974, pp. 182-192). Dewey thought of scientific method, not so much as a discipline-based methodological procedure, but as a manifestation of certain general attitudes and virtues in all forms of inquiry (including ethics, aesthetics, and philosophy). This included curiosity, objectivity, honesty, open-mindedness, and a commitment to freedom of thought and discussion (Elliott, 2006). For Dewey such attitudes and virtues constituted a democratic way of life, which underpinned the construction of knowledge. Scientific method on this conception is not a procedure for accessing a reality that exists independently of a community of inquirers. What is to count as warranted or justified belief in contrast to mere opinion, dogma and guesswork is solely determined by a democratic discussion of evidence that is aimed at achieving an unforced consensus.

According to philosophical pragmatists, like Dewey and Rorty, there is no standpoint from which to describe the world, whether natural or social, other than one that is conditioned by the practical purposes and interests of human beings. A democratic process of inquiry determines which descriptions of the human environment, natural as well as social, best enable human beings to interact with it effectively to satisfy their needs and desires. Such an account of inquiry leaves little room for a conception of science as a distinctive form of theoretical rationality that is discontinuous with the operation of a practical democratic rationality. One implication of this for teachers is that they might *practically appropriate* some academically constructed educational theory once they are given opportunities to treat it as an object of speculative thought while collaboratively engaged with their peers in a process of practical theorizing.

The theoretical framework, which Perez Gomez and the Malaga group have developed, might have highlighted the possible use of scholarly theory as a hypothetical resource within the practical theorizing process, and its significance for their research into the psychological factors that shape teachers’ dispositions to theorize about their practices in classrooms.

Nevertheless, Perez Gomez and the Malaga group have made an original contribution to the development of a theoretical framework for studying the psychology of teachers’ practical thinking. It goes far beyond their starting point in the work of Schon and his distinctions between teachers’ practical knowledge and their reflections in and on their teaching. It largely rests, I contend, on their conceptualization of the links between two processes of practical thinking, namely, the *theorization of practice* and the *experimentation of theory* (Soto Gomez, Servan Nunez, Perez Gomez & Pena Trapero, 2015). The former process is consciously aimed at “forming concepts, outlines, maps and models of personal experiences and situations” (Trapero & Perez Gomez, 2017). The latter process is a matter of finding ways of making such ‘theories’ operational,

by using them to directly inform the gradual formation of “new ways of doing, perceiving, interpreting, taking decisions and acting.” Although this latter process will also involve *reflecting in and on action* it will eventually change into “unconscious automatic habits” that will respond quickly and efficiently to practical situations as they arise. In this respect practical thing comes full circle having been reflectively reconstructed in the process. Perez Gomez and his group acknowledge similarities between their conception of the “*experimentation of practice*” process and Korthagen’s analysis of a phase of practical thinking depicted as “*the reduction of theory to govern practice*”, together with Perez Gomez’s own concern with ways of helping teachers’ to *reconstruct their practical knowledge*.

From my point of view the originality of the research framework developed by Perez Gomez and his associates, is that it serves as the basis for a critique of the UK educational action research movement that originated in CARE at UEA and was inspired by Stenhouse’s *Process Model* of Curriculum Development and his idea of the *Teacher as Researcher*. To illustrate this potential, I shall draw on Stenhouse’s Humanities Curriculum Project (Stenhouse 1968, 1971) of which I was a team member, the Ford Teaching Project which I co-directed with Clem Adelman (Elliott, 2007), and the Teacher-Pupil Interaction Project which I co-directed with Dave Ebbutt (Ebbutt & Elliott, 1985). I shall argue that a critique of these projects based on the framework developed by Perez Gomez and his Malaga Associates all point to the need for a more developed psychology of action to inform the design of action research. Both Stenhouse’s Humanities Project and my own Ford Foundation funded Teaching Project successfully identified ‘action patterns’ that teachers habitually used in their teaching, but which prevented them from realizing the pedagogical aims and values they espoused.

All three of the projects cited gave priority to helping teachers gather evidence about *the patterns of action and interaction* that they employed with students in their classroom and to reflect on the extent to which these were consistent with the pedagogical aims and principles they espoused and held in common. Indeed, in all three projects teachers compared and contrasted case studies of each other’s teaching and produced some general hypotheses about a) patterns of action and interaction that were inconsistent with the realization of the aims and principles they shared, and b) alternative patterns of behavior that were more consistent with their aims and principles. The idea was to involve teachers in the reflective and co-operative construction of a pedagogical knowledge base, which could be continually tested and modified by groups of teachers who shared similar pedagogical aims and principles.

It is now clear to me that in spite of their achievement in systematically and collaboratively deconstructing their practice and then attempting to reconstruct it, all three groups of teacher researchers in the project’s cited were largely being helped to systematically and collaboratively engage in a process of *theorizing their practice*; In which they reflected on both the means they adopted to achieve their ends-in-view, and on their ends-in-view in the light of the adopted means. In the *theorization of practice* process the means and ends of teaching are joint objects of reflection. What the academic facilitators, like myself, tended to neglect in all three projects was the *experimentation of theory* process. We tended to assume that once teachers became self-aware of action patterns, which were inconsistent with their espoused aims and principles, they could simply change them by experimenting with alternative ways of interacting with their students.

For example, in the Humanities Project teachers started to explore how they handled ‘silence’ in situations where they wanted students to discuss a particular topic. They had become aware of the extent to which they interrupted such silences and questioned whether such interruptions were inconsistent with the *principle of developing reflective discussion* as the core learning activity in their classroom. The central team of the project, such as myself, were aware that some teachers were experimenting with the effect of ‘not interrupting silences’. Did this create more space for students to reflect about the topic before speaking, or did it simply issue in a battle of wills between teacher and students? If the latter, a teacher might productively intervene by asking pupils to discuss the topic of silences in discussion, and how the teacher should handle them. Such *experimentation of theory* did occur in the action research projects I have cited, but we tended to regard this as a task for individual teachers on the assumption that once they were clear about what needed to change in their practice it would be relatively easy to make such changes. As facilitators we could have provided our teachers with more support, by helping them to experimentally reconstruct their practical knowledge more systematically and co-operatively. This would involve helping teachers not simply to change their overt behavior but also change those attitudes, values, and emotions that have previously disposed them to act towards their students in the way they do.

3. THE DISPOSITIONS OF THE REFLECTIVE PRACTITIONER AND THEIR CULTIVATION THROUGH LESSON STUDY

With respect to the conceptual framework developed by the Malaga group for researching the practical thinking of teachers Peña Trapero and Perez Gomez claim that “it is on this complex holistic conceptual scenario that subjective dispositions [...] appear as one of the most definitive components in the configuration of practical knowledge and its transformation into practical thinking.” They go on to cite a case study to demonstrate this claim. The context for this and other research by members of this group is that of the Japanese Lesson Study Method. This is because it is judged to exemplify two significant aspects of a process that enables teachers to reconstruct their professional knowledge. These are:

1. LS is a systematic process of action research inasmuch as it moves iteratively through cycles of action planning, action, and reflecting on action. In this respect it leaves space for both the systematic *theorization of practice* and the *experimentation of theory*. Interestingly Soto Gomez, Servan Nuñez, Perez Gomez and Peña Trapero (2015) have claimed that two cycles of LS maybe insufficient as space for completing the reconstruction of teachers’ practical knowledge. They write:

The characteristics of our research, in which only one cycle of LS has been developed, shows that the experimentation of the new theory ---and its conversion into new, more flexible and more powerful dispositions requires more practice than the second reformulation and experimentation of the lesson, especially when focusing on teaching habits and dispositions identified as obstacles in the designed and developed lesson.

Looking back to my own experience of the action research projects cited above this is precisely why they were flawed as full expressions the practical thinking process. The teachers

involved did indeed make a start on the *experimentation of theory* aspect, but they did not undergo sufficient *spirals of action research* (Kemmis, 1980; Elliott, 1991) with the support of their professional peers to fully reconstitute new configurations of implicit professional knowledge.

2. LS is disciplined throughout each iteration or cycle by collaborative activity with peers, at the planning, evidence-gathering, and analysis stages.

In this respect it can be argued that LS is an enhanced model of action research, when compared with the action research movement that emerged in the 1970's. Referring to developments in Spain from that time and later Soto Gomez, Servan Nuñez, Peña Trapero and Perez Gomez (2019) write:

After half a century, it can be said that AR has been implemented unevenly and dispersedly in the Spanish education system., meaning the opportunity to create training networks amongst teachers --- has been lost. We need to promote communities of teachers who cooperatively analyze and design proposals that promote learning, thus helping to chip away at the established culture of teaching isolation.

Indeed, I would argue, that earlier examples of action research left too much space for the culture of individualism that permeates the organizational and profession cultures in western educational systems to fully shape the re-construction and use of teachers' practical knowledge within the projects I led. Such knowledge is influenced by the *cultural scripts* (Sarkar Arani et al., 2014) that are generated and reinforced in these systems, including the field of higher education.

It was largely the academic facilitators who planned and organized the collaborative activities in the projects I cited above. We brought teachers together to analyze data and plan research procedures, such as the 'construction of case studies and 'presentation of findings'. Hence, the systematic and collaborative aspects of the action research process were largely treated by school leaders and advisers as temporary 'add-ons' to the prevailing organizational culture of schools. As an innovation Action Research did not seriously threaten to radically transform the prevailing professional and organizational cultures in educational institutions.

This poses the question of how large a professional community undertaking school-based LS needs to be. Like the Malaga group I have, with colleagues, also been active in promoting Lesson Study as a form of teachers-based action research. We have spent the last decade attempting to design, develop and facilitate a post-graduate Masters-level module to support professional communities undertaking LS in schools. The greatest difficulty has involved either:

- a. embedding LS as a modular option within our individually recruited master's programme; in which case the individual teacher is responsible for recruiting an in-school research team to work with. In most cases we have found that the research teams tend to be no larger than two persons.
- b. recruiting school-based teams to the module on a self-standing basis, of sufficient size to offer the prospect of school leaders using them to establish a sustainable school-wide LS programme.

It has been our experience that duo LS teams complete no more than 2-3 cycles of LS whereas the larger teams generate as many cycles as there are team members. The number of research cycles is largely a function of team-size, given the normal way of organizing LS in which each team member takes it in turn to teach the same research lesson to a different class while the other team members observe. Given the findings of Soto Gomez, Servan Nuñez, Perez Gomez, and Peña Trapero (2015) about the number of iterations necessary to complete the *experimentation of theory* phase of the action research satisfactorily, one might conclude that a large team of teacher researchers is necessary to change the culturally shaped teaching patterns and dispositions identified as constraints on the realization of the teachers' pedagogical aims and principles.

Peña Trapero and Perez Gomez's Case Study (2017) of an infant teacher's practical thinking illustrates the potential of an iterative team-based Lesson Study to shape and reorganize those dispositions that underpin a teacher's ability to reconstruct their practical knowledge. As such the research project involving a group of 14 infant teachers only involved the teacher in two cycles of LS. Given the authors reservations about the lesson study process being restricted to only two iterations I assume that the story they tell about this teacher's practical thinking is in some sense incomplete with more pedagogically significant features yet to unfold. Hence, Peña Trapero and Perez Gomez write:

The evidence shows that, in the specific case of this teacher, her LS experience has bolstered or supplemented rather than transforming them, leading to practice which is much more in line with a series of beliefs which, in this case, are in a process of continuing construction.

What the teacher becomes initially aware of prior to the lesson study, but after an *initial observational plus interview case study* of her practical knowledge, is a disposition to exert tight control over her students learning during their project work, based on a deep belief that she is responsible for what they learn. Peña Trapero and Perez Gomez point out that before the LS the teacher's "day-to-day practice was laden with micro-decisions which prevented her from reflecting on the moment" (*reflection-in-action*). However, in the context of the LS, the teacher expresses the intention to move away from this teacher-centered stance by creating micro-environments in which the children could make their own decisions. In this context the teacher spent time observing the children at work to monitor their progress as learners. As a result of the LS, "having set aside more time for attention and observation of her pupils" the teacher broadened her conception of her aims, which went beyond the mere memorization of content. Peña Trapero and Perez Gomez reported that she was now *reflecting on* how to improve her practice with regards to the coherence between what the pupils do and her aims and teaching methodology. Her new commitment to student-centered learning, Peña Trapero and Perez Gomez point out, "resulted in the teacher having more trust in autonomous learning and respect for the different rhythms and needs of her students as learners". They identify three major dispositions being cultivated with this teacher in the context of the Lesson Study process she engaged in. They were those of:

1. *attention* to students learning processes.
2. *commitment* to a particular teaching methodology by creating student-centered learning environments, which give her students opportunities to make their own decisions.

3. a positive attitude towards reflection before, during and after action.

Such dispositions are portrayed in this case study as intrinsic qualities cultivated in the process of Lesson Study. As such it demonstrates the fact that LS is not a pedagogically or educationally neutral process. Underpinning it is a commitment to the realization of a certain vision of education.

The work of Ángel Pérez Gómez and his associates at the University of Malaga has enormous practical significance for teacher educators, school leaders, and members of the teaching profession who share this vision but have yet to find the key that will create the conditions for radical educational change.

REFERENCES

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1974). Science as Subject-Matter and as Method. In R. D. Archambault (ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Ebbutt, D., & Elliott, J. (Eds.). (1985). *Issues in teaching for understanding*, Longman.
- Elliott, J. (1990). *La Investigacion accion en educacion*. Morata.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Elliott, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of the Philosophy of Education*, 40(2).
- Elliott, J. (2007). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: an account of the work of the Ford Teaching Project. In J. Elliott (Ed.), *Reflecting Where the Action Is: the selected works of John Elliott*. Routledge.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Sage Publications.
- Elliott, J., & Austin, L. (2019). The conceptualization and impact of a post-graduate course in lesson and learning study. *Educational Action Research*, 27(4).
- Kemmis, S. et al., (1981). *The Action Research Planner*. Deakin University.
- MacDonald, B. (1984). Teacher education and curriculum reform: some English errors. Presentation to the symposium on the Theory and Practice of Teacher Education, Madrid, Spanish Ministry of Education, February.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Earlbalm Associates.
- Perez Gomez, A. (2000). A Reflective education and school culture: the socialization of schoolteachers. In Altrichter, H., & Elliott, J. (Eds.), *Images of Change*. Open University Press.
- Perez Gomez, A. (2021). Del conocimiento al pensamiento práctico, la compleja construcción de la subjetividad profesional de los docentes. En Ángel Pérez Gómez y Encarna Soto Gómez. *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

- Peña Trapero, N., & Perez Gomez, A. (2017). Lesson study and the development of teacher's competences. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 6(1).
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books.
- Sarka Arani, M.R. et al (2014) Reorienting the cultural script of teaching: cross cultural analysis of a science lesson, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(3).
- Soto Gomez, E., Servan Nuñez, M. J., & Perez Gomez, A. (2015). Cooperative research: a critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 4(1).
- Soto Gomez, E., Servan Nuñez, M. J., Perez Gomez, A., & Peña Trapero, N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences: From practical Knowledge to practical thinking. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 4(3).
- Schon, D. A. (1998). *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1).
- Stenhouse, L. (1969). Open-minded teaching. *New society*, 126-127.
- Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: the rationale. *Theory into Practice*, 10(3).
- Stenhouse, L. (1979). Research as a basis for teaching. Inaugural Lecture at the University of East Anglia. Reproduced in Stenhouse, L. (1983). *Authority, Education and Emancipation*. Heinemann Educational.

Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez

*Teaching practical knowledge and thinking in
Ángel I. Pérez Gómez*

Javier Marrero Acosta*

Recibido: 30 de julio de 2022 Aceptado: 9 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29–44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>

RESUMEN

Este artículo es un recorrido por la obra de Ángel I. Pérez Gómez en donde se aborda la cuestión del conocimiento práctico y el pensamiento docente. Se extraen sus principales hallazgos y se contextualiza el recorrido, de más de cuarenta años, a través de los distintos momentos legislativos que han acompañado la historia de la educación contemporánea en nuestro país y en donde el autor ha realizado su contribución intelectual. Se valora el alcance y la importancia del autor al panorama pedagógico.

Palabras clave: conocimiento práctico; pensamiento docente; educación; competencias

ABSTRACT

This article is a review of the work of Ángel I. Pérez Gómez, where the issue of practical knowledge and teaching thinking is addressed. Its main findings are extracted and the journey, of more than forty years, is contextualized through the different legislative moments that have accompanied the history of contemporary education in our country and where the author has made his intellectual contribution. The scope and importance of the author to the pedagogical panorama are valued.

Keywords: practical knowledge; teaching thinking; education; skills



1. INTRODUCCIÓN

Cuando, en 1982, el profesor Ángel I. Pérez Gómez llegó a La Laguna yo era profesor adjunto interino de Didáctica General. Su estancia fue corta, pero dio un giro a nuestro quehacer docente. A partir de ese momento nace una relación que se consolidó con mi tesis doctoral “Las teorías implícitas y la planificación del profesor” (1988). Una temática, la del pensamiento del profesorado, que nos ha acompañado a lo largo de estos años de relación intensa. Me gustaría centrarme en este artículo en cómo ha evolucionado en su obra lo que hoy llamamos el conocimiento práctico del profesorado, consciente de que no puede disgregarse del resto de su producción científica y académica. Para ello, iré recorriendo su producción a lo largo de las distintas décadas hasta la actualidad, buscando en ellas los fundamentos de su preocupación e interés por el conocimiento práctico docente. Una preocupación relativamente nueva en el panorama internacional y enormemente fecunda desde el punto de vista de la producción de conocimiento teórico, en la que Ángel I. Pérez Gómez ha tenido un papel fundamental en nuestro país.

2. EL INTERÉS POR EL CONOCIMIENTO. DE LA HERENCIA AL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

El interés por el conocimiento ha sido una constante transversal en la obra de Ángel I. Pérez Gómez desde sus inicios. Entre finales de los setenta y principios de la década de los ochenta, sus preocupaciones giran en torno a la búsqueda de una definición del conocimiento válida para la educación. Hacia el final de la década de los ochenta se vuelca sobre el pensamiento docente como una forma de concreción de este conocimiento para la enseñanza, fruto de la preocupación por la situación de la formación del profesorado, en un sistema educativo regulado por la Ley General de Educación (1970) que ya no era capaz de soportar el retraso secular y el abandono de la educación, en un clima represivo y de constantes movilizaciones sociales y políticas.

En su colaboración en el “Diccionario de filosofía contemporánea”, dirigido por Miguel Ángel Quintanilla (1979), escribiendo la voz “Conductismo”, afirma que “solo la transformación de los sistemas socioeconómicos que generan las condiciones de vida puede dar opción a una auténtica modificación racional de la conducta” (p. 97). Con ello, venía a caracterizar su posición crítica con respecto a la evolución de la psicología y más concretamente del conductismo. Un planteamiento que se refleja con posterioridad en “La herencia un refugio conservador. Cuestiones de psicología genética” (1977), en donde es la génesis del psiquismo, la realidad psíquica como elemento cualitativo que diferencia y especifica al animal humano, lo que le preocupa. Asume la importancia de la construcción de las estructuras intelectuales y de determinar la intensidad de su influjo en la caracterización de las estructuras funcionales englobadas en el concepto de inteligencia. Una posición teórica que lo sitúa contra el esencialismo e innatismo filosófico dominantes en el panorama de las ciencias humanas de los años setenta. En definitiva, ¿qué nos hace humanos, la herencia o la construcción de si?

En “Las fronteras de la Educación. Epistemología y ciencias de la educación” (1978), vuelve su mirada sobre el campo de la educación para redirigirlo hacia el conocimiento. Afirma que las Ciencias de la Educación se comprometen e implican en el desarrollo del conocimiento, y aborda la complejidad epistemológica de las Ciencias Humanas y el papel de las Ciencias de la Educación en la intersección de las Ciencias Humanas.

Propugnamos [afirma] una ética, una ideología, una cultura del conocimiento, elaboradas y revisadas constantemente a partir de la aplicación del conocimiento al análisis y estudio de sus formulaciones históricas y de las consecuencias que, para el individuo y la colectividad, produjeron la adopción y vigencia de estas". Y añade, "la ética del conocimiento todo lo investiga, cuestiona, critica, revisa y reformula. No hay límites para esa actitud de búsqueda permanente. (ibíd., p. 149)

Esta afirmación, sitúa el conocimiento como objetivo de la teoría y práctica educativa. A partir de aquí, se plantea la necesidad de determinar cómo la práctica educativa debe organizarse para favorecer el desarrollo continuo del conocimiento e investigación de la realidad natural y social en la que viven hombres y mujeres. En la España de los años setenta, con la escasez de recursos intelectuales que teníamos, posiciones como la de Ángel Pérez Gómez, resultan no solo novedosas sino a contracorriente del pensamiento "oficial" académico fuertemente teñido por el debate entre dialécticos, analíticos, nihilistas y estructuralistas (Quintanilla, 1979).

En el capítulo "Conocimiento académico y aprendizaje significativo, bases teóricas para el diseño de instrucción", que aparece en "La enseñanza: su teoría y su práctica" (1983), analiza el vínculo entre las teorías de aprendizaje y las teorías de la enseñanza, una cuestión fundamental para la Didáctica en la que no nos poníamos de acuerdo, y señala que es una empresa por realizar. Un vínculo que ya había explorado antes en "Lecturas de aprendizaje y enseñanza", junto a Julián Almaraz (1981) en donde "el conjunto de estas lecturas presenta el proceso de sustitución del paradigma E-R, en su acepción más intransigente y radical, por una alternativa o modelo mediacional que abarca diferentes enfoques: la teoría del aprendizaje social, el modelo neuropsicológico, la psicología genético-cognitiva, los planteamientos de la psicología soviética y las teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procesamiento de información" (p. 7-8). Es el recorrido consciente y fundamentado el que le permite afirmar más adelante que "las teorías de aprendizaje son de naturaleza primordialmente descriptiva y las teorías de la enseñanza e instrucción son de naturaleza principalmente prescriptiva" (p. 322). Y añade, "el objeto fundamental de la instrucción escolar ha de ser la reconstrucción del conocimiento en el alumno" (p. 323). Para puntualizar que "entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, entre la aproximación empírica y el enfoque teórico, se intercala el conocimiento académico" (p. 325). Este contraste va a aparecer más tarde reelaborado al hablar del conocimiento práctico docente. El resto del capítulo se dedica a la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth, desconocidos hasta entonces en España, que explica los fundamentos de la distinción entre hechos, conceptos, procedimientos y principios, que más tarde se vulgarizó con la reforma de la LOGSE en forma de conceptos, procedimientos y actitudes para todos. Y concluye:

Me inclino, pues, a considerar la bondad de este modelo como relativa a un tipo de objetivos de instrucción de asimilación significativa de contenidos. De la misma forma que otros diseños son más adecuados para el logro de otros objetivos de instrucción como pueden ser el desarrollo de capacidades activas de procesamiento e investigación: planteamiento y descubrimiento de problemas, intuición de soluciones, formulación de hipótesis, elaboración de diseño de estrategias metodológicas, o la formación de actitudes que favorezcan la crítica, la búsqueda, la indagación. (p. 346)

El interés por el pensamiento del profesorado –que se inicia en el panorama internacional con las orientaciones marcadas por la NIE en su reunión de 1974 donde se consideró al profesorado como un profesional que toma decisiones (Barquín, 1999)–, aparece vinculado en su obra a la preocupación por la formación del profesorado. En “Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica” (1983), al explicar el “Paradigma mediacional centrado en el profesor”, señala:

¿Por qué la traslación del eje de consideración desde el comportamiento observable al pensamiento latente? Porque se concibe la enseñanza como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Un proceso complejo de planificación racional de actuaciones en un medio multidimensional, flexible, y cambiante que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados.

Y concluye, “es el pensamiento del profesor el que puede actuar de acuerdo con las exigencias de la racionalidad tecnológica [...] el que puede conocer y diagnosticar una situación peculiar, elaborar estrategias y contrastar su eficacia” (p. 115). Esta explicación resulta clave para entender el giro hacia el pensamiento docente en aquellos años. El modelo de toma de decisiones de Shavelson y Stern (1981), que también aparece en el texto de Akal, recoge las principales dimensiones a tener en cuenta en esta concepción del pensamiento docente en los años ochenta.

En el año 1986 escribe, junto a José Gimeno Sacristán, “El pensamiento pedagógico de los docentes”, en el que exploran las creencias del profesorado sobre la enseñanza. Tres años más tarde, en “Los profesores de la Reforma” (1989), estudian las opiniones del profesorado sobre la reforma. Una constante de estos primeros trabajos ha sido la preocupación por indagar en la naturaleza cognitiva y relacional del conocimiento docente y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de reforma. Una etapa de exploración del pensamiento docente que se identifica con los estudios que en el ámbito anglosajón se venían produciendo con anterioridad.

La preocupación por indagar en el pensamiento docente se extendió a otros grupos y colectivos de investigación, como Sevilla (Carlos Marcelo) o Tenerife, cuyo grupo de investigación estaba abordando el tema de las teorías implícitas [cuyos trabajos aparecen más tarde, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993)]. La posición de Ángel Pérez Gómez busca otras raíces profundas del conocimiento docente y conectadas con una cognición más situada, más constructiva y vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje y con la formación del profesorado (Pérez Gómez, 1987; 1988b). Se investigaba “sobre” el profesorado, sus creencias, conocimientos, teorías, imágenes y dilemas buscando la clave de su intervención en la práctica. Fueron años de compromiso con la política educativa general. Unos años que exigían cambios en el sistema educativo, en la Pedagogía, en el currículum y en la formación del profesorado, en un clima político inestable que giraba en torno a la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985), que acaparaba todos los esfuerzos. Una pugna clara entre el progresismo secularizador y los intereses económicos e ideológicos más conservadores.

3. PENSAMIENTO Y ACCIÓN COMO EJES DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO-REFLEXIVO

Con los noventa llegan nuevas necesidades y realidades educativas. Y es el momento de implicarse con el profesorado, sus experiencias, expectativas y necesidades a pie de aula. Y también de luchar contra el asentamiento progresivo y casi silencioso de la posmodernidad.

En “Comprender y transformar la enseñanza” (1992), de nuevo Gimeno y Pérez Gómez, tratan de acercar la Pedagogía al profesorado. Un tratado que pone a disposición del profesorado las tendencias y propuestas más novedosas y relevantes de la pedagogía disponible, del discurso sobre la escolaridad, la profesión docente, los contenidos, la metodología, la evaluación y la formación del profesorado. En este texto señalan que

la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y alumnos asimilan directa y acríticamente de las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela. (pp. 30-31)

Y añaden,

provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos y alumnas exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como la de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar. (pp. 32)

Aquí, como en otros trabajos posteriores, la influencia de Basil Bernstein (1988) se hace muy presente:

La escuela debe convertirse [afirma Bernstein] en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. (Bernstein, 1987, p. 47)

Por esa razón Pérez Gómez concluye, que la defensa de una escuela comprensiva debe ser capaz de “empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con los que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 31).

Más adelante señala,

El conocimiento debe producirse en procesos de colaboración y contraste y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situación de igualdad de oportunidades... El conocimiento que pretende ser educativo y se propone la transformación democrática de la realidad, solo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático”. (p. 136)

Estamos en el contexto legislativo de la LOGSE (1990). Es la tercera ley en los últimos veinte años. Y junto al ajuste del sistema educativo había que preparar al profesorado actualizando su función y recuperando su papel protagonista en los procesos educativos.

Con esta obra, afirman los autores, no se pretende determinar la práctica educativa de los docentes sino, en todo caso, clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica. Había que ayudar al profesorado en esa toma de conciencia. Y el texto desgrana aquellos aspectos que estructuran la praxis pedagógica del profesorado discutiendo, actualizando, valorando y señalando alternativas posibles para reconstruir la cultura en la escuela. Eran tiempos para la innovación y para la experimentación. Tiempos para introducir nuevos temas y problemas de la enseñanza. Tiempos para replantear el papel del conocimiento en todas sus dimensiones y ámbitos. También en el del conocimiento del profesorado.

La conciencia de que el neoliberalismo está permeando en la sociedad y en la educación está presente en la obra “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” (1998). Atrás ha quedado el tortuoso camino de la implantación de la LOGSE y las políticas educativas orientadas a su desarrollo. También cierto desencanto por las derivas inciertas de una situación educativa que no acaba de cuajar. Y en el panorama internacional empiezan a oírse los ecos de la necesidad de un nuevo marco de capacidades y necesidades para la educación: las competencias. Un aspecto esencial en este proceso de toma de conciencia con las transformaciones sociales que se están produciendo lo constituye la mediación cultural de la escuela entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Así pues,

Una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente [afirma Pérez Gómez] será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo, como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica. (p. 191)

Aquí aparece un matiz relativamente novedoso. Habla de “pensamiento práctico reflexivo” en el contexto de lo que denomina la cultura institucional y, dentro de ella, el desarrollo profesional docente y el conocimiento experto, cuya naturaleza y génesis se nutre en sus relaciones con las condiciones de trabajo. De los distintos enfoques que se ocupan de esta cuestión, uno de ellos es el enfoque reflexivo y la investigación-acción. Desde la aparición en 1968 de la obra de Phillips Jackson, “La vida en las aulas”, y su crítica a la concepción lineal de los procesos de enseñanza y aprendizaje se impone como obvia la idea de que la actuación del profesorado se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento, y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad del aula. Más bien al contrario, empieza a aceptarse que “el conocimiento pedagógico del profesorado es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio” (p. 188).

Varias son las fuentes del enfoque hermenéutico-reflexivo (Fentermacher, Schön, Elliott, Zeichner), pero podríamos decir que “todas ellas parten del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos” (p. 189). Por lo tanto, el conocimiento experto sobre estas situaciones es siempre un “conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores comunes y específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica” (p. 189). En otras palabras, “el elemento fundamental en la práctica es el desarrollo de

la “reflexión” (Zeichner, 1990 y 1991), “comprensión situacional” (Elliott, 1993), como proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar en las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente” (p. 190).

El conocimiento profesional es de vital importancia para que los docentes puedan sumergirse “en una conversación reflexiva (Schön, 1983, 1987), tanto con la situación, como con los supuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en ese escenario concreto” (p. 190). Pero, ¿cómo generar un nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve? Es desde la reflexión en y sobre la acción, de investigación-acción, como “el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica”, y aquí recupera a John Elliott, con quien ha mantenido una permanente amistad y relación conceptual a lo largo de toda su obra, de quién toma esta idea fundamental: “El conocimiento profesional se compone de repertorios de casos experienciales que se almacenan en la memoria a largo plazo de los prácticos y que representan su *stock* de comprensión situacional” (Elliott, 1993, p. 66).

El desarrollo profesional del profesorado exige un constante proceso de actualización y reformulación, pero “¿cómo provocar, se pregunta Ángel Pérez, la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar de los docentes?” Y responde,

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito (Polanyi, 1964; 1967) que activa y elabora durante su propia intervención” (p. 192). La mayoría de los recursos intelectuales que se activan en la acción “son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento docente. (p. 192)

En esto coincide con otros trabajos que abordan el carácter oculto y subyacente del conocimiento docente (Zeichner, 1987; Clandinin y Connely, 1986; Rodrigo et al., 1993).

Un último trabajo de este periodo es “Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica” (1999), en el que participa como editor junto a Félix Angulo (quien habla del conocimiento de oficio) y Javier Barquín, quienes tratan de actualizar la investigación sobre el desarrollo profesional docente. Una temática que ha centrado el interés de no pocos investigadores en la última década del siglo XX. En torno a la política, la investigación y la práctica en la formación docente se reúnen una serie de lecturas que comparten la preocupación de que la profesionalidad docente esté siendo definida y determinada en razón de la gestión de los centros y de los rendimientos educativos, dos parámetros que se aúnan en torno a la difusa y variable calidad de la enseñanza. Es el binomio teoría-práctica el que centra uno de los aspectos de este texto. Aquí, Ángel Pérez Gómez, se pregunta

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de ese conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica? (p. 637)

Y más adelante responde:

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumnado, la escuela, la sociedad, la educación. (p. 641)

Esta afirmación va a encontrar respuesta en el trabajo de Sola (1998), publicado en este mismo texto, en el que se aborda “El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional”, en donde Sola Fernández concluye que

formar al profesorado crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias... dotarle de herramientas e instrumentos que le permitan analizar la práctica con el propósito de reflexionar acerca de las condiciones sociales e institucionales en que ésta se desenvuelve, de los argumentos... de los motivos... para mantener las creencias. (p. 682)

4. ¿COMPETENCIAS O CONOCIMIENTO PRÁCTICO?

De esta forma entramos en la última etapa que aquí analizamos recorriendo la literatura de los años dos mil. Con el cambio de siglo aparecen nuevos problemas y dimensiones de una temática esencial para la educación.

Un nuevo marco legal aparece en 2006 la LOE, y con ella una nueva actualización del sistema educativo para buscar una mayor adaptación a la ruta europea hacia las competencias. Por ese motivo escribe el capítulo “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, que aparece en “Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?” (2008), compilado por Gimeno Sacristán. La irrupción de las competencias en la política educativa internacional en la década anterior supone un nuevo giro en el debate educativo. Críticos y defensores se apresuran a interpretar el concepto para situarlo en sus coordenadas. Nos dice Ángel Pérez, “el término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta hasta nuestros días” (p. 59). Y es que su posición es muy diferente. De nuevo, se sitúa a contracorriente de las tendencias hegemónicas.

Tras un exhaustivo análisis del concepto de competencia, emanado de DeSeCo (OCDE, 2002) y sus desarrollos críticos posteriores, como una interpretación comprensiva, constructivista y holística, en donde una competencia “es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales” (p. 77), acaba afirmando que “este concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico defendido por Schön (1983, 1987) y por Argyris y Schön (1987)” (p. 78). Y esta es una nueva interpretación del conocimiento práctico docente que

hunde sus raíces en la sabiduría práctica de Aristóteles en su ética (2014), “integrando, al mismo tiempo, una virtud, una habilidad práctica personal y una forma de entendimiento: la habilidad para deliberar sobre lo que conduce a la felicidad o la vida buena” (p. 78). “En definitiva [afirma] el conocimiento o sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social, o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana” (p. 78).

Pero, ¿por qué competencias? Pues porque las competencias, afirma,

constituyen un saber hacer complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores, y actitudes. (p. 80)

Pero añade algo muy interesante,

saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido. En el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención. (p. 97)

Y este es el nexo entre competencias y conocimiento práctico docente: la reflexión como sustento inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto, como aparece recogido por Hipkins (2006).

En el año 2010 se celebra en Málaga el Congreso *Profe 10*, y en él se presentan una serie de trabajos, algunos de los cuales se recogen en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010). Como telón de fondo tenemos el Plan Bolonia, y se analiza, no sin cierto recelo, el proceso de convergencia europea que lleva su denominación. Un proceso, cuya deriva de capitalismo académico despierta no pocas sospechas. Es en este contexto en el que reaparece el debate en torno a la profesión docente. Y en este marco, Ángel Pérez insiste en la necesidad de considerar la importancia de los procesos de interacción entre el saber y la experiencia, entre la *episteme* y la *phronesis*, que forman las gestalt informadas o conocimiento práctico de los docentes como eje. La clave sobre la que se tiene que edificar la formación de los y las docentes. Y en este sentido matiza:

El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada. (p. 23)

Pero, ¿cómo se forma a un ciudadano o ciudadana o a un o una docente? La respuesta viene dada, en coherencia con sus trabajos anteriores, de la emergencia de una epistemología neoconstructivista, cuyos fundamentos se recogen en este artículo. Entre otros, que “las teorías declaradas, verbalizadas, y las teorías en uso, el conocimiento en la práctica, de cada individuo, constituyen universos relacionados, complementarios, pero independientes y a veces discrepantes” (p. 42),

como bien señalaba también por su parte Argyris (1993). Esta fina distinción, que ya era conocida con anterioridad, se fortalece ahora en el marco de esta epistemología. Y Pérez Gómez añade, “aprender es reconstruir”, supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes, como propone Contreras (2010). Para aprender a educar es necesario “calar en la red ideológica de teorías y creencias, afirma, la mayoría de las veces implícitas (Marrero, 2009), que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular” (p. 45), como por su parte señala Korthagen (2004). Una idea que aparecerá, insistente, en otros trabajos. Estos presupuestos le llevan a plantear la formación de docentes “como un proceso relevante de metamorfosis, de ‘transición’, un proceso interno de reorientación y transformación personal” (p. 48). Pero sin olvidar que “todo aprendizaje [...] es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social” (p. 48). Y es en estas prácticas de socialización en donde adquiere particular relevancia la cultura escolar, que estudia ampliamente en “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” (1998) como ya hemos visto. Por lo que adquiere especial relevancia la idea de la enseñanza como un “ritual cultural” (Nuthal, 2005). Y concluye, no olvidemos que al utilizar el término cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación, y que por lo tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer” (p. 51).

En este periodo aparece “Educarse en la era digital. La escuela educativa” (2012), una obra en la que parte de un análisis crítico de las peculiaridades de los sistemas educativos en la sociedad neoliberal (insatisfacción, fracaso y obsolescencia, entre otros) para adentrarse de lleno en lo que denomina una nueva cultura curricular, caracterizada por la relevancia y la profundidad. El marco de esta nueva racionalidad más compleja y profunda daría paso a una “nueva ilustración” que superando el pensamiento cartesiano, toma en consideración otros aspectos irrenunciables como la indisoluble unidad compleja de la mente y el cuerpo, la razón y las emociones (Damasio, 2010); la construcción social y emocional del conocimiento; la importancia decisiva de las interacciones, mecanismos y hábitos de percepción y acción que permanecen por debajo de conciencia; la consideración del aprendizaje como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales, conscientes e inconscientes. En este escenario,

educarse supone, pues, a mi entender, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino, de manera muy especial, los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas, cuando nos enfrentamos al contexto cambiante, incierto y diverso en el que habitamos. (p. 141)

Más adelante, al plantear el tema de la formación de las competencias profesionales, retoma la cuestión del pensamiento práctico, e insiste en que “no basta con identificar procesos formales y estrategias explícitas, sino calar en la red ideológica de teorías, creencias, de intuiciones y hábitos, la mayoría de las veces implícitas” (p. 253). Por eso se hace necesario, en la formación del profesorado, capacitar a éste como investigadores de su práctica, identificando los recursos implícitos y explícitos de su propia práctica. Tales procesos de investigación-acción exigen del escenario real

de la práctica. Un aspecto que desarrollará más tarde, como veremos. Ese proceso de metamorfosis, de “teorización práctica”, es el eje de la formación inicial y permanente de todo docente. Y añade, “la reflexión en y sobre la práctica se presenta, por tanto, como la herramienta clave para la formación de las competencias profesionales” (p. 255), como también señala Lampert (2010).

Buena parte de estas ideas van a tomar vuelo y desarrollo en el año 2018, cuando aparece “Pedagogías para tiempos de perplejidad”, en donde presenta una reelaboración de sus planteamientos más recientes y que son el resultado de más de cuarenta años de experiencia profesional. Un momento idóneo para repensar tanto la experiencia como el conocimiento elaborado a lo largo de estos fructíferos años, alimentados por la investigación constante, el compromiso con la construcción de conocimiento relevante y apoyados siempre en una actualización documental de primera mano y de una lectura permanente sobre el campo. Un trabajo que se inspira en Russell Ackoff (1999) para recorrer la complejidad del mundo, que requiere, a su juicio, “el tránsito desde la información a la sabiduría” (p. 11). Acerca de la complejidad epistemológica del conocimiento, dirá que este es un amplísimo intervalo que va desde la información hasta los paradigmas.

La información consiste en datos procesados, almacenada en los “big data”, cuya aceptación no carece de riesgos de manipulación de nuestras vidas privadas y que se prestan a la manipulación económica, ideológica o política, nos permite contestar a interrogantes como ¿quién?, ¿qué?, ¿cuántos?, ¿dónde?, ¿cuándo? Por su parte el conocimiento, en cuanto conjunto organizado de informaciones, nos permite responder a cuestiones más complejas: ¿cómo?, ¿por qué? La sabiduría, considerada como la utilización de los mejores recursos cognitivos y socioemocionales para el gobierno de su propia vida, nos permitirá responder a la pregunta de ¿para qué? Pues bien es en este tercer escenario en el que Pérez Gómez reflexiona sobre el papel del conocimiento práctico docente. Si la sabiduría requiere reconstruir los recursos, conscientes y subconscientes, que utilizamos para percibir, tomar decisiones y actuar, entonces necesitamos activar un movimiento dialéctico “que yo denomino teorizar la práctica y experimentar la teoría” (p. 66). Y es aquí donde se produce una nueva síntesis en su conceptualización del aprendizaje, y del pensamiento práctico docente. Y nos dice,

es prioritario entender que los mecanismos y hábitos subconscientes no se disuelven por la exposición del individuo a interacciones meramente teóricas, aprendizajes academicistas o sermones de los adultos. Por ello, encontramos con demasiada frecuencia tanta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (terminología que formula Argyris), entre el procesador y el ejecutor humano, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos. Por ello, nuestras elecciones aparecen contradictorias con tanta frecuencia... Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. (pp. 66-67)

La “Teorización de la práctica” es el momento de la teoría, del análisis, de la reflexión, de las herramientas con valor de uso para repensar y reformular nuestras teorías y nuestras prácticas. Mientras que la “Experimentación de la teoría” requiere dar relevancia a la experimentación, la práctica, y la experimentación de nuevas formas y mecanismos de percibir, diseñar, tomar decisiones. Y añade, “la experiencia, las vivencias más que la comprensión abstracta, influyen en el comportamiento y es el comportamiento el que modifica las creencias” (p. 68). “Es [añade]

precisamente la participación activa en prácticas de investigación reflexiva y cooperativa el instrumento privilegiado para recrear el conocimiento práctico” (p. 68), como así lo corroboran diversas investigaciones (Elbaz-Luwisch, 2010; Peña Trápero, 2013). Ángel Pérez Gómez no puede ignorar en ningún momento el contexto político en el que se desarrolla su pensamiento (véase la entrevista concedida a García Pérez et al., 2014). Su crítica a las “reformas” neoliberales en educación como formas de legitimación de la estandarización, el negocio, la privatización y las desigualdades, y las evaluaciones externas al servicio del control y la estandarización está presente en todo momento. Y más concretamente en este último periodo. “Llevamos ya varios años conviviendo con un capitalismo desbocado que no acepta regulaciones” (p. 81), afirma. Pero su crítica a los modelos neoliberales hay que leerla en clave educativa, porque no puede hablarse de educación como reconstrucción consciente de cada individuo, sino que, por el contrario, el modelo neoliberal busca “garantizar el aprendizaje superficial y repetitivo [de baja intensidad y de talla única, añadimos], consolida las desigualdades de origen social, homogeneiza las exigencias económicas y sociales del modelo neoliberal como filosofía de vida” (p. 91). Frente a esto propone una pedagogía para la sabiduría en tiempos de perplejidad, sintetizada en 15 principios pedagógicos fundamentales, que por razones de espacio no podemos abordar aquí.

5. HACIA UN CONOCIMIENTO HOLÍSTICO, DINÁMICO Y COMPLEJO

Y llegamos a su penúltima obra (la última aún está por escribir) en este breve recorrido por la literatura académica de Ángel Pérez Gómez. En “Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender” (2022), es aquí donde desarrolla, ahora con casos prácticos y en colaboración con otras investigadoras e investigadores, la idea básica de la investigación-acción como eje de la formación docente, como vía privilegiada para la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (Soto Gómez, 2022). En este trabajo recupera un concepto muy potente formulado en su día por Pierre Bourdieu (2008), el concepto de *habitus*, porque proporciona “un conjunto de disposiciones sociales, un territorio intermedio entre las estructuras materiales y los patrones subjetivos, entre las representaciones colectivas y las apropiaciones individuales” (pp. 72-73). Ahora bien, el *habitus* condiciona, pero no determina. Y añade. “El *habitus* social y sus jerarquías, la trama social, es el caldo de cultivo del *habitus* personal, singular que cristaliza preferencias, modos habituales de imaginar, pensar, sentir... la urdimbre personal que la neurociencia cognitiva se ha encargado de confirmar” (p. 73). Y concluye más adelante, “tan decisivo será comprender la trama externa común, como la urdimbre interna singular y diferenciada” (p. 75). Por eso la formación y desarrollo del individuo es un proceso sinuoso, impredecible, y hasta cierto punto caótico. Un delicado equilibrio entre la interacción y la intra-acción permanente, tal y como lo explica Kahneman (2015) con su sistema I (automatismos) y sistema II (reflexión).

Reelabora aquí dos conceptos nucleares que ya han sido formulados con anterioridad: el conocimiento práctico y el pensamiento práctico. Pero en esta ocasión afina un poco más y añade algunos matices interesantes. Por una parte, está el “conocimiento práctico”, experiencial, es el conocimiento en la acción de Schön (1989), o el sistema I de Kahneman (2015), implícito, incorporado, automático, es duradero y eficaz. Es el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones, que operan de forma automática, es potente desde el punto de vista operativo pero muy pobre desde su consideración epistemológica porque está saturado de lagunas, dualismos, prejuicios, contradicciones, creencias y dogmatismos... Por su parte, “el pensamiento

práctico”, incluye conocimiento en la acción más el conocimiento declarativo y el conocimiento reflexivo sobre la acción de Schön, son todos los recursos conscientes y subconscientes que utilizamos, el sistema II de Kahneman (2015). El pensamiento práctico o sabiduría puede entenderse como la capacidad vital del sujeto humano para utilizar el mejor conocimiento y saber disponible para el gobierno de la propia vida y se articula sobre dos ejes: el cognitivo y el teleológico. La sabiduría, que hunde sus raíces en compromiso ético y social, se encuentra en la confluencia del saber y la virtud (Aristóteles, 2014; Stenhouse, 1979). Al proceso de reconstrucción experiencial que va de la información a la sabiduría, es el “que denominamos teorizar la práctica y experimentar la teoría” (p. 82) y que en su conjunto definen las fases del pensamiento práctico, un proceso en espiral que requiere:

Identificar y analizar las peculiaridades, luces y sombras, de nuestro conocimiento práctico, preconsciente e intuitivo, en todas sus dimensiones cognitivas y socioemocionales (Gestalt intuitiva); contrastar su lógica, sus presupuestos y consecuencias a la luz del mejor conocimiento teórico disponible, para reconstruirlo y reformularlo (Gestalt informada); y experimentar sus implicaciones, construyendo conscientemente nuevos hábitos, actitudes, emociones y creencias coherentes y compatibles (Gestalt informada en uso). (p. 83)

Es a través de la investigación acción cooperativa, mediante la estrategia denominada Lesson Study, una oportunidad excelente para ayudar en este complejo y comprometido cambio. Se trata de una reinención de la formación de docentes que aún está por abordar, tal vez en otras leyes, y de las que empieza a haber algunas evidencias interesantes y prometedoras.

Estamos no sólo ante una reinterpretación de la cognición humana, sino ante la formulación de las bases de una nueva teoría de la enseñanza y del aprendizaje. Una nueva definición de la subjetividad contemporánea. Y con ella, una redefinición de las competencias o cualidades humanas para la sabiduría. Ángel Pérez Gómez representa la vanguardia de un pensamiento pedagógico contemporáneo neoconstructivista, crítico, comprometido con la sociedad, holístico y complejo. Una bocanada de aire fresco en un panorama intelectual gris y carente de imaginación pedagógica. Una apuesta por la consolidación de una forma de construir pensamiento educativo fundamentado, apoyado en la investigación, serio y riguroso. Un ejemplo a seguir en el devenir del pensamiento pedagógico. Ojalá, impulsado por el motor de la barca, como dice el poema de Gabriel Celaya, estos saberes lleguen muy lejos por el mar del conocimiento, porque solo así podremos soñar juntos con otra educación posible.

REFERENCIAS

- Ackoff, R. (1999). *Ackoff's Best*. John Wiley & Sons.
- Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y F. Angulo Rasco, (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Akal.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.

- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective reading*. Addison Wesley.
- Barquín Ruiz J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y F. Angulo Rasco, F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Akal.
- Bernstein, B. (1987). The varieties of pluralism. *American Journal of Education*, 95(4) 509-525 <http://dx.doi.org/10.1086/444323>.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control*. Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores (trabajo original publicado en 1980).
- Clandinin D. J., y Connely, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of the teachers' personal knowledge of classroom. *Teaching and Teacher Education*, 86(2), 377-387. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X86900302>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 61-81.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Editorial Cátedra.
- Elbaz-Luwich, F. (2010). Studying teachers lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry Mapping a Methodology* (pp. 357-382). Sage.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. Falmer Press.
- García Pérez, F. F., Merchán Iglesias, F. J. y Pérez-Guerrero, V. (2014). Conversación con Ángel I. Pérez Gómez. *Con-Ciencia Social*, 18, 87-107.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1987). *El pensamiento pedagógico de los profesores*. CIDE.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I., y Barquín, J. (1989). *Los profesores de la Reforma*. Informe final de la investigación sobre la Evaluación del proceso Experimental de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB en Andalucía, Departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competences. A background paper*. New Zealand Council for Educational Research.
- Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Morata [1991].
- Kahneman, D. (2015). *Pensar rápido pensar lento*. Debate.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in the teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean? *Journal of Teacher education*, 61, (1.2), 21-34. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109347321>
- LGE, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. "BOE" núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. (21 páginas).

LODE, Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del derecho a la Educación. "BOE" núm. 159, de 04/07/1985, páginas 21015 a 21022 (8 páginas).

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. "BOE" núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 páginas).

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006, Referencia: BOE-A-2006-7899.

Marrero Acosta, J. (1988). *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.

Marrero Acosta, J. (Ed.). (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.

Marrero Acosta, J. (2014). Ángel I. Pérez Gómez: del sujeto epistémico al sujeto digital. *Con-Ciencia Social*, 18, 71-85.

Nuthal, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning. A personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810510700501>

OECD (2002), Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco_strategy_paper_final.pdf

Peña Trápero, N. (2013). Lesson study and Practical Thinking: A Case Study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 115-172. <http://dx.doi.org/10.1108/20468251311323379>

Pérez Gómez, A. I. (1979). "Conductismo". En Miguel Ángel Quintanilla (Dir.), *Diccionario de filosofía contemporánea* (pp. 95-97). Ediciones Sígueme.

Pérez Gómez, A. I. (1977). *La herencia un refugio conservador. Cuestiones de psicología genética*. Fernando Torres Editor.

Pérez Gómez, A. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Zero ZYX.

Pérez Gómez, A. I. (1983a). Conocimiento académico y aprendizaje significativo, bases teóricas para el diseño de instrucción. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 322-348). Akal.

Pérez Gómez, A. I. (1983b). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En José Gimeno y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 95-138), Madrid, Akal.

Pérez Gómez, A. I. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-223.

Pérez Gómez, A. I. (1988a). *Curriculum y Enseñanza: análisis de componentes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Pérez Gómez, A. I. (1988b). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata

Pérez Gómez, A. I. (Coord.). (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 17-36.

- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homosapiens Ediciones.
- Pérez Gómez A. I. y Almaraz, J. (1981). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Ediciones Zero.
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1986). *El pensamiento pedagógico de los docentes*. Memoria de investigación, CIDE.
- Pérez Gómez, A. I., Barquín, J. y Angulo Rasco, F. (1999). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I., y Soto Gómez, E. (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge*. Harper and Row.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit Dimension*. Doubleday.
- Quintanilla, M. A. (1979). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Ediciones Sígueme.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioners*, Jossey-Bass.
- Schön, D. (1989). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), pp. 455-498. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Sola Fernández, M. (1998). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, Política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Akal.
- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría como bucle infinito. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-138). Morata.
- Stenhouse, L. (1979). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Zeichner, K. M. (1987). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experience in teacher development. En M. Haberman y J. M Backus, *Advances in Teacher Education*. Ablex.
- Zeichner, K. M. (1990). Traditions of reforming U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.
- Zeichner, K. M. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teachers College Record*, 92(3).

Automatismos y conciencia: claves para la formación docente en la universidad

Automatism and consciousness: keys for teacher training at the university

Rafael Porlán Ariza*

Recibido: 12 de julio de 2022 Aceptado: 9 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Porlán, R. (2022). Automatismos y Conciencia: claves para la formación docente en la universidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 45-54. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15118>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15118>

RESUMEN

Este trabajo es un homenaje a mi estimado colega Ángel Pérez Gómez, pues en él hago una reflexión sobre la formación docente del profesorado universitario impregnada de algunas de sus ideas y aportaciones. La idea central que supongo compartida es que los docentes universitarios, que no han tenido una formación inicial, actúan en sus clases con un conocimiento práctico implícito, cargado de rutinas automatizadas acordes con el tipo de normalidad convencional que caracteriza la cultura docente universitaria. La propuesta que se presenta consiste en promover en los docentes un pensamiento práctico, a través de la toma de conciencia de los automatismos mencionados y del análisis crítico de los mismos, generando nuevos significados conscientes, más fundamentados y rigurosos, sobre la enseñanza y el aprendizaje (teorizar la práctica). Este proceso se completa con la vuelta a la acción, diseñando, experimentando y evaluando nuevas pautas de acción más conscientes y complejas, que sustituyan gradualmente dichos automatismos (experimentar la teoría). La investigación-acción colaborativa, las Lesson Study y los Ciclos de Mejora en el Aula son buenos ejemplos de estas estrategias cílicas y progresivas de mejora docente. En el trabajo se presentan también ejemplos que ilustran estos ciclos, obtenidos del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla (FIDOP). En definitiva, el trabajo muestra que la clave de la formación docente está en trabajar pausadamente la interacción entre los automatismos en el aula y el desarrollo del pensamiento consciente.

Palabras clave: formación docente; profesorado universitario; conocimiento práctico; pensamiento práctico

ABSTRACT

This work is a tribute to my esteemed colleague Ángel Pérez Gómez, because in it I make a reflection on the teacher training of university professors impregnated with some of his ideas and contributions. The central idea that I suppose shared is that university teachers, who have not had initial teacher training, act in their classes with implicit practical knowledge, loaded with automated routines in accordance with the context of conventional normality that characterizes the university teaching culture. The proposal that is presented consists of promoting practical thinking in teachers, through awareness of the aforementioned automatisms and their critical analysis, generating new conscious meanings, more grounded and rigorous, about teaching and learning (theorize practice). This process is completed with a return to action, designing, experimenting and evaluating new, more conscious and complex patterns of action, gradually replacing the aforementioned automatisms (experiment the theory). Collaborative research, Lesson Study and Classroom Improvement Cycles are good examples of these cyclical and progressive improvement strategies. In the work, examples that illustrate these cycles are also presented, obtained from the Program of Teacher Training and Innovation of the University of Seville (FIDOP). In summary, the work shows that the key to teacher training is to work gradually the interaction between the automatisms in the classroom and the development of conscious thinking.



*Rafael Porlán Ariza [0000-0003-2068-7092](http://orcid.org/0000-0003-2068-7092)

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Sevilla (España)

rporlan@us.es

perimenting the theory). Collaborative action research, Lesson Study and Classroom Improvement Cycles are good examples of these cyclical and progressive teaching improvement strategies. The paper also presents examples that illustrate these cycles, obtained from the Teacher Training and Innovation Program of the University of Seville. In short, the work shows that the key to teacher training is to slowly work on the interaction between automatism in the classroom and the development of conscious thought.

Keywords: teacher training; university teacher; practical knowledge, practical thinking

1. INTRODUCCIÓN

Son bastantes las conexiones que tengo con el pensamiento y la práctica investigadora de Ángel Pérez Gómez. Desde la realización de mi tesis doctoral sobre *las concepciones epistemológicas y didácticas del profesorado*, sus publicaciones y conferencias han sido una fuente de inspiración para mí con dos características interesantes. Por un lado, el aprendizaje interactivo entre el experto (Ángel) y el novato (yo), en el que, en este caso, y desde mi perspectiva, se producían dos experiencias enriquecedoras: la *confirmación* de mis propias ideas, algunas muy intuitivas y aún poco fundamentadas, y la *novedad* de descubrir matices y soportes argumentativos que enriquecían mi propia visión y que alimentaban mi apetito intelectual. Por otro lado, al compartir un mismo objetivo de fondo centrado en cambiar la escuela y, por tanto, en promover un nuevo modelo docente y una nueva formación docente, nuestras diferentes culturas profesionales de origen (Ángel pedagogo y yo biólogo reconvertido en didacta de las ciencias) nos hacía analizar la realidad educativa desde marcos de referencia relativamente diferentes. Sin embargo, esta diferencia y singularidad que yo percibía, lejos de suponer para mí una limitación, me provocaba la experiencia rica y emocionante de la *complementariedad*. En un contexto como el universitario en el que, con frecuencia, los campos disciplinares son defendidos como territorios inexpugnables, la vivencia de unos fines compartidos (*otra escuela es posible*) promovían en mi caso el desarrollo de una visión más compleja del objeto de estudio, enriquecida por las reflexiones de Ángel Pérez.

Valga este artículo, en el que analizo las relaciones entre los automatismos de enseñanza y la conciencia docente en el contexto universitario, como pequeño homenaje de agradecimiento a las continuas aportaciones que, a lo largo de mi carrera académica, he recibido de mi estimado compañero.

Queda decir, que al redactar este artículo me he permitido liberarme de la necesaria, pero agotadora, tarea de apoyar lo que se dice en aportaciones de otros autores, pues he querido centrarme en las relaciones directas entre las visiones de Ángel y las mías.

2. LA NORMALIDAD CONVENCIONAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Las reflexiones que siguen son el resultado de mi actividad como investigador y formador docente, en el contexto privilegiado de actuar como Coordinador durante 10 años del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la Universidad de Sevilla. Para un conocimiento más profundo de esta experiencia se puede consultar Porlán (2017), de-Alba-Fernández y Porlán (2020) y Porlán y Villarejo-Ramos (2022). Por otro lado, a la hora de contrastar con las ideas de Ángel, he elegido el libro coordinado con Encarnación Soto, de recientísima publicación, y especialmente los capítulos 1 y 2, que reflejan el pensamiento actual de Ángel,

pero también parte su trayectoria anterior, pues en ellos se observa la reelaboración de ideas ya expresadas, no todas, presentadas ahora con nuevos matices y relaciones que las enriquecen, en esa tarea continua de mi colega por huir de los reduccionismos simplificadores (Pérez-Gómez, 2022a; Pérez-Gómez, 2022b).

La docencia en la universidad está impregnada de una *normalidad convencional* perfectamente asentada de la que es difícil sustraerse, que impregna los espacios, los programas, las conductas docentes, los comentarios sobre los estudiantes y el ambiente en general. Lo que Ángel, siguiendo a Bourdieu, denomina *hábitus*. Esta normalidad provoca que determinadas prácticas docentes pasen desapercibidas, independientemente de su valor pedagógico, pues no la alteran, mientras que otras, minoritarias, destaque y provoquen una atención crítica desmedida.

En mi experiencia en el Programa FIDOP y en la Red de Equipos de Formación e Innovación Docente (REFID) (una de las líneas del Programa), he podido constatar que la ruptura de esta normalidad convencional es sentida como una fuerte experiencia de riesgo por muchos docentes con deseos de mejorar. Cito, para ilustrar, algunos ejemplos frecuentes de actuaciones que provocan rupturas con esta normalidad: a) Mantener unas relaciones cordiales, afectivas y amistosas con los estudiantes, sobre todo si se expresan fuera del aula; b) No realizar exámenes y calificar a partir de las producciones de los estudiantes; c) Tratar de romper con el modelo de sesiones teóricas y prácticas, considerando las clases como un continuo teórico-práctico; d) Cambiar el escenario del aula por otros contextos cercanos (el patio de la Facultad, un parque cercano, un colegio próximo...); e) Reclamar clases con mobiliario móvil que permitan trabajar en equipo; f) Obtener buenas calificaciones por la mayoría de los estudiantes como resultado de la calidad de su aprendizaje...

Estas rupturas, y las consecuencias críticas que conllevan, suponen un freno para que muchos docentes se atrevan a pensar y actuar de una manera diferente (Porlán et al., 2020). Uno de los resultados más reveladores de nuestras investigaciones sobre el impacto del Programa FIDOP en los participantes, se manifiesta al principio del Curso General de Docencia Universitaria (CGDU) con el que los docentes se inician en los *Ciclos de Mejora en el Aula* (CIMA), estrategia básica del Programa (Delord et al., 2020). La primera actividad de dicho curso es contestar reflexivamente al cuestionario de *Concepciones Docentes del Profesorado Universitario* (CDPU). En la primera parte del cuestionario se pide a cada participante que haga tres tareas: describir y modelizar su tipo de enseñanza habitual; presentar cuál sería su modelo de clase ideal y explicar los motivos por los que no la pone en práctica. En las respuestas resaltan dos aspectos, el primero es que el 91% de los participantes describen modelos ideales en el que incluyen elementos claves de una enseñanza alternativa (trabajar con problemas, casos o proyectos; más participación de los estudiantes; menos contenidos; una evaluación más continua...). Es decir, muchos docentes tienen *intuiciones* sobre lo que no funciona en su docencia y sobre lo que se podría mejorar, hasta tal punto que para comenzar a diseñar el primer CIMA basta con pedirles que traten de poner en práctica sus intuiciones sobre la buena docencia. El segundo tiene que ver con que las razones que dan para mantener su enseñanza habitual se relacionan con las restricciones que imponen los convencionalismos a los que me vengo refiriendo (temarios extensos percibidos como inamovibles, exámenes obligatorios compartidos, tamaño de los grupos, la opinión crítica de los compañeros del Departamento, la inestabilidad laboral que obliga a ser discreto, la supuesta falta de interés de los estudiantes, etc.).

Otro efecto perturbador del *habitus* es su capacidad para neutralizar las propuestas de cambio, desposeyéndolas de su potencial transformador, con argumentos sesgados y a conveniencia. Algunas expresiones habituales que reflejan lo que digo son: *Estoy de acuerdo con que los estudiantes aprendan activamente, pero es que ellos solo quieren lo más cómodo; Me encantaría trabajar por proyectos, pero en primero los estudiantes no saben nada y es imposible, pues hay que partir de unos mínimos; La evaluación continua es lo ideal, por eso yo les hago periódicamente una prueba objetiva; Quiero promover un aprendizaje profundo en mis estudiantes, por eso les doy una extensa bibliografía para que, si quieren, complementen lo que les doy en clase; Hay que tener unas relaciones cordiales con los estudiantes, pero guardando siempre las distancias...*

La expresión más reveladora de la normalidad convencional de la universidad es el hecho grave de que se asuma institucional y colectivamente que se puede ser docente sin estar formado para ello. A partir de aquí todo encaja y, ante la ausencia de una formación profesional específica, la normalidad se impregna de un *conocimiento docente de sentido común*, implícito, automático, poderoso y eficaz (en terminología compartida con Ángel Pérez), basado en pautas y rutinas de acción resistentes al cambio y perfectamente adaptadas al contexto. De ahí la necesidad, en el ámbito de la formación docente, de centrar el proceso en la práctica de aula, para desvelarla y analizarla y poder así diseñar y experimentar nuevos esquemas y hábitos de actuación, más fundamentados, como resultado del *pensamiento reflexivo y práctico* que propone Ángel, pensamiento que debe hacer de *mediador epistemológico* entre las teorías con potencial transformador y la acción en el aula.

3. LA TOMA DE CONCIENCIA

Siguiendo con las experiencias vividas en el Programa FIDOP, y con el ejemplo del cuestionario inicial del curso CGDU, muchos participantes reflejan por escrito que *es la primera vez en su vida profesional que le dedican varias horas a “pensar” y escribir sobre sus clases*, empezando, con ello, a construir el pensamiento práctico que hemos comentado y lo que Schön (1989) denomina un *conocimiento reflexivo sobre la acción*. La lógica del cuestionario (o, dicho con más propiedad, del guion de reflexión inicial) lleva al que contesta a describir y analizar sus clases, con paradas en el tratamiento de los contenidos, en el modelo metodológico que practica y en su tipo de evaluación. Como ya he dicho, siempre se pregunta sobre lo que se hace, sobre lo que se considera ideal y sobre las dificultades que impiden ponerlo en práctica. Esta toma de conciencia escrita es vital para el proceso de cambio, pues implica empezar a pasar de *reproducir* unas prácticas interiorizadas a *producirlas* con criterio propio, de ser ejecutor de normas no decididas a empezar a *gobernar* la actividad docente. Es importante resaltar aquí la carga emocional y actitudinal positiva que este paso conlleva, muy parecida al cambio que muchos estudiantes experimentan cuando se sienten reconocidos por el docente como sujetos capaces de producir conocimiento.

Es interesante comentar que una de las acciones mentales más efectivas que promueve el cuestionario es la tarea de *modelización*. Muchos de los participantes trabajan con modelos en sus investigaciones (científicos, técnicos, sociales, etc.), pero nunca han hecho una transferencia entre contextos, desde su experiencia investigadora a su experiencia docente, donde, evidentemente, también se puede trabajar con modelos. En ese sentido, creo que una de las tareas a promover en el desarrollo del pensamiento práctico consciente es la de modelizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permite a los docentes vivir en primera persona, y con plena conciencia,

el tránsito entre lo implícito, lo concreto y lo abstracto, y les sirve de ejemplo para comprender cómo funciona (o fracasa) el mismo proceso en los estudiantes, cuando se pretende que aprendan teorías formalizadas. En definitiva, lo anterior es parte del proceso de *teorización de la práctica* que propone Ángel, y son los primeros pasos de un pensamiento práctico, consciente y reflexivo.

Otro asunto importante en la toma de conciencia es el problema de la *gestión y el control del cambio*. En un contexto donde la normalidad convencional se muestra hegemónica, y donde las rupturas con la misma provocan riesgos personales, es determinante que los docentes sepan y sientan que son ellos los que gestionan el ritmo y el alcance de los cambios. Es para los participantes en el programa una experiencia tranquilizadora y estimulante acogerse a una propuesta gradual y progresiva de mejora. Lo exemplificaremos en el caso de la metodología. En el cuestionario se les pide, con un sistema de símbolos, que representen lo que denominamos *modelo metodológico habitual, ideal y posible*, modelos con los que trabajarán durante el curso, comparando los de unos docentes con otros, observando semejanzas y diferencias, explicitando las creencias que los fundamentan y poniéndolos en contraste con modelos que aparecen en la literatura y con su experimentación en el aula. Lo más interesante son las relaciones que van construyendo de manera explícita y dialéctica entre lo habitual (*lo que es*), lo ideal (*lo que debería ser*) y lo posible (*lo que me siento capaz de hacer*). La idea de lo posible es la clave del sentimiento de control. Lo posible, en términos académicos, alude a la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 2009) de cada sujeto. Esta construcción de lo posible rompe con el dualismo paralizante que contrapone lo real con lo ideal como únicas alternativas, al mismo tiempo que favorece un razonable proceso de transición con un riesgo controlado y asumible.

Cabe destacar también, que, en este proceso de construcción del pensamiento práctico, el colectivo juega un papel decisivo, pues no se trata de un camino solitario sino compartido. La dinámica social que se vive en el curso genera un conjunto de complicidades, sensaciones y descubrimientos colectivos que facilita enormemente el desarrollo del pensamiento práctico. Los participantes viven la experiencia de compartir fenómenos similares, a pesar de las diferencias personales y disciplinares, y de que, por primera vez para muchos, se está realizando un auténtico debate académico sobre la docencia, sin lamentos pesimistas y sin estereotipos reduccionistas, tratando de construir alternativas mejores y viables, y todo ello con el acompañamiento de un formador/a experto/a que no expone directamente teorías pedagógicas, psicológicas y didácticas alejadas de los esquemas de acción en el aula, sino que ayuda a que cada cual formalice sus intuiciones, confrontándolas, cuando es pertinente, con argumentos académicos y con las aportaciones de la investigación educativa, y al mismo tiempo, ayudándoles a que las traduzcan en pautas de acción diferentes. Un ejemplo muy interesante y frecuente de este tipo de acompañamiento tiene que ver con los contenidos. La mayoría de los participantes se dan cuenta de que los temarios son inabarcables por el simple hecho de que, aunque corran, difícilmente llegan a explicarlos de forma completa, e intuyen que esto no es positivo para el aprendizaje. Sin embargo, sienten que es imposible resolver este dilema. Ante la pregunta de *¿qué solemos hacer al final cuando no llegamos a todo el temario?*, la respuesta frecuente es: *seleccionar lo más importante*. Y ahí está el hilo del que hay que tirar, pues este hecho significa que no todo es igual de importante en la materia y que se puede iniciar una reflexión sobre las características que hacen que determinados contenidos sean más importante que otros, y entonces se abre un debate epistemológico interesantísimo y novedoso sobre la estructura interna de la materia objeto de estudio, de lo

que la organiza, de las relaciones más potentes, de los conocimientos de primer orden y de los secundarios, de las teorías y perspectivas que dan sentido al conjunto... y, en última instancia, del esquema básico de aprendizaje que sería deseable que construyeran en profundidad los estudiantes para sobre él seguir aprendiendo por sí mismos, porque sin él, y por mucha información dispersa y desorganizada que se haya memorizado, la materia no cobra sentido. Es lo que denominamos *el mapa de contenidos y problemas* del CIMA.

4. AMPLIANDO EL PENSAMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

El proceso de toma de conciencia que venimos describiendo brevemente está presente en todo el proceso de un CIMA, aunque su impacto es muy especial al principio cuando se está describiendo y analizando la práctica habitual, desvelando los esquemas implícitos, las creencias que los sustentan y las intuiciones movilizadoras.

Pero, coincidiendo con lo que plantea Ángel Pérez en el libro que he tomado como referencia, este proceso de teorizar la práctica sería un trabajo inacabado sino se cierra el ciclo con el proceso inverso de volver a la práctica, diseñando, experimentando y evaluando episodios concretos de intervención, orientados por el nuevo pensamiento docente en construcción, es decir sino se *experimenta la nueva teoría*. Una rutina (o un automatismo) no se cambia por una teoría sino por otra rutina. Pues bien, se trata ahora de convertir el modelo posible en un conjunto de esquemas de acción más complejos y coherentes, conscientemente elaborados, que constituyan el diseño de una experimentación. En el caso del Programa FIDOP y del CGDU, los diseños de los primeros Ciclos de Mejora en el Aula deben reunir tres características esenciales:

- a. Han de ser *limitados en el tiempo* y, al igual que en las Lesson Study (Elliot, 2022; Soto, 2022), han de abarcar un tema o una parte definida de uno, para amortiguar la sensación de inseguridad y riesgo y para poder diseñarlo y evaluarlo con tiempo y en profundidad (téngase en cuenta que los nuevos esquemas de acción implican procedimientos y actitudes novedosas que aún no se activan de forma automática y que requieren de una atención y un esfuerzo cognitivo importante).
- b. Han de *integrar los tres problemas prácticos docentes* esenciales (¿qué y para qué?, ¿cómo? y la evaluación) y sus interacciones sistémicas, pues los cambios parciales centrados solo en alguno de ellos generan contradicciones o acaban siendo desnaturalizados por el resto de variables no tenidas en cuenta
- c. Han de *compartirse con el resto de colegas* con tiempo para analizarlos, debatirlos y asesorarlos antes de su puesta en práctica, viviendo el aprendizaje colaborativo y la emergencia de la inteligencia colectiva, y promoviendo una nueva cultura docente dotada de un lenguaje y unos significados propios y compartidos. El asunto del lenguaje y de los significados es trascendente. En el convencionalismo universitario, por ejemplo, cuando se habla de evaluación todo el mundo interpreta calificación, sin embargo, en el Programa FIDOP, de manera progresiva, cuando se habla de evaluación, se está pensando en analizar las ideas de los estudiantes y sus dificultades o en observar si las actividades de contraste diseñadas están suponiendo un andamiaje adecuado, es decir se está pensando en procesos de *ajustes* entre la enseñanza y el aprendizaje. La teorización de la práctica y la experimentación de

la teoría, requieren de un lenguaje profesional específico y de unos significados nuevos y compartidos que eviten y sustituyan la activación automática de significados tradicionales asociados a las palabras de uso habitual en la cultura mayoritaria.

Uno de los cambios que más y mejor se refleja en el diseño del primer CIMA se puede sintetizar en la expresión: *Dar la palabra a los estudiantes*. Fruto de las intuiciones, las reflexiones personales y colectivas, los debates y los contrastes con aspectos particulares de algunas teorías (singularmente la relación comentada entre lo implícito, lo concreto y lo abstracto y la ZDP), este proceso que venimos denominando de toma de conciencia permite la superación de un obstáculo largamente comentado, cuyo núcleo duro consiste en actuar como si el cerebro de los estudiantes fuera una *mente en blanco o vaso vacío*, tan característico del modelo por transmisión directa de contenidos, dominante en la cultura convencional universitaria. La idea de que, al igual que ha ocurrido con ellos en el CGDU, es necesario que los estudiantes reflexionen sobre los retos de aprendizaje, recuperen sus ideas al respecto y construyan “in situ” nuevas ideas, a modo de hipótesis iniciales, van abriéndose paso, como parte del nuevo pensamiento práctico y van concretándose en nuevas actividades y pautas de actuación del tipo: *pasar un cuestionario para conocer el punto de partida de los estudiantes y para que ellos tomen conciencia de sus primeras respuestas a los retos; debatirlas en equipo para aprender entre iguales y elaborar respuestas colectivas mejores, aunque no necesariamente coincidentes; promover debates entre toda la clase para generar diferentes modelos de respuestas argumentadas en sana competencia*, etc.

Hay un momento de no retorno en el CGDU, que siempre se cumple, que es la sesión posterior a la finalización del primer CIMA. Tengo que reconocer que, como formador, cada vez siento la incertidumbre y el miedo de que los participantes vengan con sentimientos de fracaso sobre el CIMA experimentado. Sin embargo, la llegada a la sesión está cargada de momentos espontáneos emocionantes. Muchos llegan con una sonrisa sincera y plena diciendo frases del tipo: *estoy alucinada con el interés de los estudiantes, no me lo esperaba; los míos solo han utilizado el móvil para hacer consultas sobre la tarea; en cada sesión venían más estudiantes, incorporándose los que habían abandonado; es la primera vez en mi vida que me felicitan por las clases; me han pedido que no vuelva a las clases anteriores; al final del CIMA se me han acercado bastantes estudiantes para darme la enhorabuena....* Eureka, resulta que la mayoría de los estudiantes son personas con intereses, que saben distinguir y apreciar la buena docencia, capaces de pensar y de elaborar conocimiento y que reaccionan con conductas de mayor o menor implicación según la propuesta educativa que se les ofrece. Comienza entonces una nueva dimensión profesional superadora, en este caso, de los estereotipos pesimistas y negativos sobre los estudiantes, tan frecuentes en las conversaciones universitarias formales e informales, y que, no lo dudemos, son percibidas por ellos en el aula. No es de extrañar, por tanto, las muestras de desapego y desinterés de los estudiantes en el contexto de la normalidad convencional, donde son concebidos como *objetos de adoctrinamiento curricular*, y el despertar que se produce cuando se implican, no sin dudas y desconfianzas iniciales, en procesos que los recuperan como sujetos y que viven como auténticos y coherentes.

Pero no todo son procesos de cambio relativamente exitosos en el desarrollo del CGDU y de los CIMA. Según nuestra experiencia e investigaciones, uno de los obstáculos más difícil de superar es el que hemos denominado *absolutismo epistemológico* (Rivero et al., 2020). Nuestros datos indican que una parte significativa de los participantes no lo superan en profundidad hasta el se-

gundo año en el Programa. Las creencias más o menos implícitas que sustentan dicho obstáculo tienen que ver con una *epistemología de sentido común* que incluye ideas y valoraciones como las siguientes: *hay un conocimiento acabado y verdadero, externo a las personas, que hay que aprender tal cual; dicho conocimiento es acumulativo, es como un muro donde cada ladrillo es una unidad de verdad, si hay huecos y faltan ladrillos el muro no se sostiene; las disciplinas académicas evolucionan por adición de nuevos ladrillos, de nuevos descubrimientos; el conocimiento está en la realidad, es algo preeexistente, basta con descubrirlo; está muy bien que los estudiantes participen y formulen sus propias hipótesis, pero al final tienen que aprender el auténtico conocimiento, etc.*

Lo anterior refuerza las conclusiones de programas e investigaciones similares, en el sentido de que para superar esta visión del conocimiento disciplinar se necesita un largo recorrido, pues la práctica docente no suele aportar evidencias que lo cuestionen y solo cuando el pensamiento práctico ha alcanzado un cierto grado de desarrollo es posible profundizar en este tipo de reflexiones epistemológicas. No obstante, es interesante describir un cierto *itinerario de aprendizaje* que ayuda a ir construyendo una *epistemología docente* como parte del pensamiento práctico y reflexivo. Volviendo al problema de los contenidos, primero se construye la idea comentada anteriormente de que en todas las disciplinas existen *contenidos organizadores* o estructurantes (*todo no es igual de importante*), porque es una idea cercana a la experiencia como docentes y como investigadores y es muy potente para superar la angustia ante los programas sobrecargados (menos es más y *mejor*, como plantea Ángel). Posteriormente, empieza a construirse la idea de que la organización de una materia se adecua más a la metáfora de la red o el mapa que a la de un muro, y que el concepto clave aquí es el de *interacción*, fenómeno observable cuando analizan conscientemente su propio proceso de construcción mental de la parcela disciplinar en la que trabajan como investigadores, cargado de relaciones significativas entre elementos cognitivos diversos. De esta manera, la interacción acaba convirtiéndose en un concepto, también organizador, del nuevo lenguaje epistemológico de los participantes y empieza a considerarse imprescindible tanto para comprender su propio conocimiento, como para impulsar el de los estudiantes a través de actividades específicas. La idea fuerza aquí es que *el significado está en la interacción*, empezando a adoptarse una mirada sistémica y compleja de las entidades mentales similar a la que Ángel nos señala en relación con las entidades naturales. Un paso más en este itinerario de toma de conciencia epistemológica se produce cuando se plantea la pregunta de *¿por qué si en la investigación se trabaja en torno a problemas y retos, en la enseñanza se presentan directamente los productos de las disciplinas?* De nuevo aquí muchos participantes se muestran sorprendidos de sus propios automatismos interiorizados, dándose cuenta de que nunca se habían parado a pensar en la comparación que les presenta la pregunta, iniciándose un proceso de elaboración de alternativas más coherentes con el hecho de que sin las preguntas adecuadas, los contenidos pierden su sentido explicativo para los estudiantes. Todo este enriquecimiento del pensamiento práctico, sin embargo, se topa con una barrera más difícil de franquear cuando se trata de diseñar la evaluación de los primeros CIMA y, más concretamente, de definir las bases de la calificación. Entonces reaparece la idea de que *hay unos contenidos que obligatoriamente se deben aprender*, de que está muy bien que trabajen con problemas, que formulen hipótesis y que el docente les ayude a mejorarlas, pero que *en algún momento hay que darles la teoría que deben aprender*. Es muy significativo observar como en los modelos metodológicos que van construyendo, y en las secuencias de actividades que diseñan, tratan de incluir esos momentos, a veces de forma clara y directa, pero otras con fórmulas más o menos disimuladas, pues entran en un conflicto entre

la nueva idea de que los estudiantes, con nuestra ayuda experta y con los andamiajes adecuados, van construyendo su propio edificio cognitivo y la vieja de que el conocimiento se “da” y el alumnado lo recibe, pues solo los docentes podemos suministrarles el conocimiento verdadero.

5. CONCLUSIONES

La formación docente del profesorado universitario es un asunto estratégico y de gran importancia social. Que la docencia universitaria responda mayoritariamente a modelos acientíficos, solo sustentados por el peso de la tradición, y que siga siendo la hermana menor de las responsabilidades del profesorado, nos debe movilizar para promover y reclamar una formación docente profesional, rigurosa y a la altura de los avances de las investigaciones en este campo. Estoy convencido de que comparto estos intereses con mi colega Ángel Pérez Gómez, pues sus aportaciones siempre me han inspirado en este terreno y, por supuesto, en el del cambio escolar.

Conociendo sus compromisos con la investigación-acción colaborativa y, más recientemente, con las Lesson Study, en una línea similar a los Ciclos de Mejora en el Aula del Programa FIDOP, me permite formular algunas conclusiones, que creo compartidas, sobre el necesario cambio docente en la universidad.

- Los docentes universitarios realizan su actividad en un *habitus* que considera normal unas determinadas prácticas convencionales vinculadas a una enseñanza por transmisión directa del contenido, y que restringe y limita otras, centradas en la actividad del estudiante, que tienden a romper este *statu quo*.
- Esta normalidad no cuestionada es congruente con los automatismos docentes que toda persona escolarizada incorpora en su mente, adquiridos por procesos de interiorización de rutinas mil veces observadas de manera acrítica e inconsciente.
- Las rutinas y esquemas automatizados son un recurso necesario de la mente para agilizar la conducta y ahorrar esfuerzos. En el caso del profesorado universitario, al no haber vivido un proceso de formación inicial para la docencia que, al menos en parte, hubiera podido aportar algunas reflexiones sobre este conocimiento tácito, solo dispone de los automatismos mencionados para hacer frente a la práctica habitual.
- Las rutinas automatizadas no son fáciles de cambiar porque aportan control y seguridad situacional en el interior de las clases y frente al contexto. Además, se sitúan en el ámbito epistemológico de lo tácito y del saber hacer, por lo que los cursos habituales de formación docente, basados también en la transmisión directa de teorías alternativas de enseñanza y aprendizaje, son poco eficaces para provocar cambios.
- La mejora docente universitaria requiere de un proceso de toma de conciencia de estos automatismos, y de las teorías implícitas que los sustentan, elevándolos al plano consciente para poder analizarlos críticamente y reconstruirlos. Este proceso, que supone riesgos, requiere del acompañamiento y el apoyo entre iguales y de la orientación empática y colegiada de docentes expertos en prácticas docentes alternativas. Se trata de teorizar y conceptualizar la práctica, creando modelos sobre lo habitual, lo ideal y lo posible.

- Los modelos posibles y conscientes no cambian la práctica por sí solos si no se convierten en nuevos esquemas de acción que sustituyan a los preexistentes, en un proceso cíclico, gradual y sostenido que requiere diseñar, experimentar y evaluar una nueva normalidad docente en las aulas.
- Estos cambios requieren constancia a medio y largo plazo por tres razones: necesitan tiempos sosegados para que el pensamiento práctico fundamentado que generan se consolide de manera profunda; se desarrollan en un contexto adverso que tiende a desnaturalizar y diluir la potencialidad transformadora de los modelos alternativos y requiere la superación de obstáculos de diferente naturaleza (psicológicos, epistemológicos, pedagógicos, éticos...), que forman parte del imaginario colectivo de la institución pero también de una parte importante de la sociedad.
- Por último, las experiencias formativas que toman en consideración las conclusiones anteriores aportan resultados extraordinarios de cambio profesional docente y de implicación de los estudiantes que son pruebas vivenciales de la docencia que proponemos.

REFERENCIAS

- De-Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (Coords.). (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Morata.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y de-Alba-Fernández, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. de-Alba-Fernández y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Morata.
- Elliot, J. (2022). Lesson Study: formando en el contexto de la globalización. En A. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 25-46). Morata.
- Pérez-Gómez, A. I. (2022a). Otra pedagogía para otra normalidad. En A. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49-66). Morata.
- Pérez-Gómez, A. I. (2022b). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En A. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67-88). Morata.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). *La enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.
- Porlán, R., Delord, G., Hamed, S y Rivero, A. (2020). El cambio de las concepciones y emociones sobre la enseñanza a través de ciclos de mejora en el aula: un estudio con profesores universitarios de ciencias. *Formación universitaria*, 13(4), 183-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400183>
- Porlán, R. y Villarejo-Ramos, A. F. (Coords.). (2022). *Aprendizaje universitario. Resultados de investigaciones para mejorarlo*. Morata.
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G. y Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las ciencias*, 38(3), 15-35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Schön, D. (1989). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Paidós.
- Soto, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría. En A. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-138). Morata.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Investigaciones evaluativas y políticas públicas en educación: cercamientos (enclosures) y apropiaciones

Evaluative research and public policies in education: enclosures and appropriations

Juan Bautista Martínez Rodríguez*

Recibido: 12 de junio de 2022 Aceptado: 13 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Martínez, J. B. (2022). Investigaciones evaluativas y políticas públicas en educación: cercamientos (enclosures) y apropiaciones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 55-72. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15118>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15118>

RESUMEN

Entendemos que toda investigación que implica un conjunto de juicios sobre las políticas educativas públicas es evaluativa, porque afecta a los derechos de información y conocimiento de los ciudadanos de un asunto común como es la educación. Identificaremos las condiciones en las que se desarrolla la investigación evaluativa en su aplicación a las políticas públicas en educación, especialmente aquellas que son objeto de cercamientos (enclosures) o apropiaciones que excluyen voces o contextos narrativos, sea por parte de las administraciones educativas, por las ideologías del mercado o por sesgadas categorías científicas. Para ello, utilizaremos los principios de procedimiento de la perspectiva interpretativa naturalista, una fructífera “comunidad científica” cuyas ideas y debates penetran en nuestro país, hace cuatro décadas, de la mano del grupo de investigación liderado por Ángel Pérez Gómez en la Universidad de Málaga. Concretaremos sus aplicaciones a proyectos alternativos de investigación evaluativa; por su singularidad científica y trascendencia histórica destaca la “Evaluación de un Proceso de Innovación Educativa”. Sus aportaciones sobre las resistencias, condiciones y huellas de dicha investigación evaluativa nos permiten identificar cercamientos y apropiaciones en los procesos de evaluación. Finalmente, para rescatar, reforzar y recrear los argumentos y principios básicos de justicia social que eviten las usurpaciones en los procesos de evaluación de las políticas educativas, utilizamos una poderosa herramienta heurística impulsada por el movimiento de lo común, los “commons”, el procomún, los bienes comunes, “comunalizar”, conceptos analíticos que ayudan a repensar las políticas educativas y su evaluación.

Palabras clave: investigación evaluativa; políticas públicas; innovación educativa

ABSTRACT

We understand that all research that involves a set of judgments about public educational policies is evaluative because it affects the rights of information and knowledge of citizens of a common issue such as education. We will identify the conditions in which evaluative research is developed in its application to public policies in education, especially those that are subject to enclosures or appropriations that exclude voices or participants, either by educational administrations or by ideologies of the market or by biased scientific categories. To do this, we will use the procedural principles of the naturalist interpretive perspective, a fruitful “scientific community” whose ideas and



*Juan Bautista Martínez Rodríguez [0000-0002-8329-0503](http://orcid.org/0000-0002-8329-0503)

Universidad de Granada (España)

jbmr@ugr.es

debates have penetrated our country four decades ago, hand in hand with the research group led by Ángel Pérez Gómez at the University of Malaga. We will highlight its applications to alternative evaluative research projects due to its scientific uniqueness and historical significance, the «Evaluation of an Educational Innovation Process» stands out. The contributions on the resistance, conditions and traces of this evaluative research allow us to identify enclosures and appropriation of decisions in the evaluations. Finally, to rescue, reinforce and recreate the arguments and basic principles of social justice that avoid usurpations in the evaluation processes of educational policies, we use a powerful heuristic tool promoted by the movement of the common, the “commons”, the commons, common goods, “communalize” as analytical concepts to rethink education policies.

Keywords: evaluative research; public policies; educational innovation

1. INTRODUCCIÓN

El campo de la educación, dada la extensión y volumen socioeconómico así como el crecimiento progresivo y la complejidad de su papel en el presente siglo XXI, muestra, paradójicamente, cierto estancamiento e importantes retos pendientes en las condiciones sociales cambiantes, ante las que el sistema educativo no acaba de reaccionar. Han crecido las evaluaciones de los órganos internos de las administraciones nacionales e internacionales, las evaluaciones de programas de los Fondos Europeos de la UE se expanden, también los programas nacionales y los de las entidades de ayuda al desarrollo. Esta expansión ha conducido a un proceso de institucionalización de la evaluación interna cuya decepción ha provocado retrocesos. Sirva el ejemplo de la publicación en la Comunidad Autónoma de Andalucía del Decreto 525/2019, de 30 de julio, por el que se extingue la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa cuyos fines y objetivos son asumidos por la Consejería competente en materia de educación a través de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Un ejemplo del fracaso del principio de independencia y autonomía de las investigaciones de corte evaluativo en la política pública en educación. La burocratización que se promueve desde los diferentes niveles de las administraciones educativas, por un lado, y el carácter instrumental y tecnológico de las expansivas propuestas evaluadoras del mercado, que invaden el sector público, no ayudan a resolver las distorsiones de las prácticas públicas a las que se les ha robado los principios políticos y éticos básicos, que deben marcar la valoración de la política educativa y no las veleidades metodológicas. La propuesta de la evaluación centrada en los objetivos y de orientación positivista, de utilidad mayormente técnica, ha proporcionado pocos avances y bastantes decepciones.

La emergencia de prácticas de evaluación pluralista centrada en las condiciones de los múltiples entornos y en los intereses de una pluralidad de actores, de mayor utilidad política y con una mayor atención a la incidencia social, supone un conjunto paraguas que permite analizar los procesos de los programas públicos, enlazar los múltiples niveles y contextos en que se encuadran y clarificar las condiciones bajo las cuales sus resultados son transferibles. La utilización de estas aplicaciones principalmente cualitativas, “naturalistas”, sostienen la necesidad de estudiar un programa en la realidad donde se desarrolla, sin buscar la generalización. Entendemos que las singularidades y condiciones de los diferentes niveles, contextos y actores son más abundantes que los aspectos comunes que se identifican y que justifican un tratamiento único, generalista y técnico, por lo que aquí no se trata de un debate polarizado por la lucha entre paradigmas. En la medida que la evaluación pluralista legitima la diversidad de intereses presentes, reconoce la multiplicidad de perspectivas que estos intereses implican, y de hecho promueve la participación

activa de los diversos grupos que tienen relación con un programa, “democratiza” la evaluación, aunque ello se haga a menudo desde arriba, por decisión de los evaluadores (Weiss, 1983).

Sin embargo, muchos autores han comprobado el problema central que se refiere a las escasas y complicadas relaciones entre los resultados producidos por la investigación evaluativa y su adecuación o influencia en el diseño de las políticas educativas (Subirats, 2005, 2006). Si esta relación resulta problemática y poco fructífera, en términos generales, en el caso de las aplicaciones de tipo interpretativo no se valora suficientemente su potencial comprensivo y exploratorio en los múltiples contextos y dimensiones de la gobernanza educativa.

La investigación evaluativa, como práctica aplicada, se caracteriza por la importancia del juicio sobre las prácticas políticas educativas o sobre las instituciones en las que se valora la bondad del trabajo a través de observación, evidencias, juicios y decisiones de las prácticas colectivas, personales e institucionales. Entendemos que el proceso que va desde la observación a la acción ha de hacerse de forma democrática lo que significa valorar quiénes deciden lo que es objeto de valoración, cómo abordar las actividades o acciones y cuándo hacerlo, comprobar si se observa imparcialmente, sin imponer preferencias que se extiendan a la elección de métodos y a los asuntos que se quieren conocer y, posiblemente, cambiar. Los valores o técnicas se eligen para llegar al significado en el proceso seguido para obtener el conocimiento y decidir sobre los criterios y las voces, y sobre si el juicio es de conocimiento público y la transparencia sostiene el proceso bajo el principio de justicia social (Kushner, 2017).

2. EL EXLENTO TERRITORIO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN

El hecho de que al evaluar ciertas políticas o prácticas escolares se opere con juicios, que pueden llegar a tener consecuencias sociales y personales, exige entenderla como una actividad humana y moral, no sólo racional, sino también política, social, cultural y ética. Por los distintos programas, planes e instituciones educativas circulan las políticas con el propósito general de facilitar su comprensión, emitir juicios de acuerdo con sistemas de creencias y valores que han de ser explícitos y bien justificados. La difusión del conocimiento y los juicios evaluativos contribuyen a crear y sostener un espacio social y cívico, no solo profesional y administrativo, de conocimiento informado y público (Weiss, 2004). Otros autores afirman que la investigación evaluativa es una actividad política y de dirección:

El umbral que conduce al complejo mosaico del cual emergen las decisiones políticas y el lugar de su aplicación en la planificación, el diseño, la ejecución y la continuidad de los programas para mejorar la condición humana. (Rossi y Freeman, 1989, p. 20)

Este territorio de la evaluación no es privativo de ámbito científico o político, se extiende sobre la actividad vital de los ciudadanos y de sus medios de comunicación con un poder excesivo sobre las políticas. La opinión pública, la más hegemónica o la minoritaria, contiene en su seno imágenes, representaciones y juicios que son el testimonio del valor y la valoración atribuida a la educación, lo que resulta fundamental para las políticas educativas, no es independiente ni ajena a la evaluación más formal, global y rigurosa. (Escudero, 2010, p. 13). Es difícil negar las influencias mediáticas especialmente desde la expansión de la comunicación digital, no obstante,

el objeto de estudio del análisis de políticas públicas consiste tanto en los problemas públicos y cómo estos son definidos como, precisamente, en cómo los poderes públicos intentan dar respuesta a dichos problemas (Subirats, 2005, 2006).

La potencialidad de la investigación evaluativa consiste en su posibilidad de producir información y comprensiones acerca de los impactos que producen los recursos puestos en marcha desde las políticas educativas generan los contextos escolares y las tareas formativas. Jobert (2004) considera que se debe a que, en realidad, determinan el modelo social que pretendemos y también porque los asuntos de la política tienen una dependencia recíproca de las rationalidades instrumentales que se utilizan para su definición y planificación (Surel, 2006).

El conocimiento que elabora la investigación evaluativa de políticas y acción pública se sitúa en el amplio contexto de los procesos de transformación de las sociedades, y en consecuencia es parte de la deliberación, negociación política y la toma de decisiones sobre los problemas públicos (Weiss, 2004). La investigación evaluativa de las políticas educativas se encuentra en un espacio especialmente polémico sobre sus posibilidades y efectos en la medida en que afecta a la construcción de conocimiento complejo sobre los problemas públicos de la ciudadanía y los procesos de cambio que influyen o tratan sobre los territorios y poblaciones locales (Subirats, 2005). La amplitud del territorio objeto de estudio viene siendo abordado desde una triple conceptualización que resulta de interés para a las políticas educativas: 1) como principios, opiniones y convicciones personales de los ciudadanos en la distribución de poder en educación (*polity*), como negociación de las relaciones de poder en la práctica parlamentaria y partidista de los ciudadanos (*politics*) y como las estrategias de intervención o diagnóstico de los resultados educativos de la actividad del gobierno *policy*. Un territorio extenso pero parcelado y disociado que, como considera Surel (2006), se aborda de manera dividida en la esfera pública. El supuesto de la autonomía relativa de la toma de decisiones resulta conocido y demuestra el progresivo desacoplamiento de la rationalidad técnica en la construcción y gestión de la decisión pública, respecto de los criterios y mandatos políticos.

Al ampliar nuestro campo de estudio nos encontramos, además, con el análisis de los resultados no esperados de las actividades del gobierno y de políticas que conviene explorar (Weiss, 1972; Meny y Thoenig, 1992). Este enfoque supone integrar los desafíos de la validez externa y apreciar las potencialidades que abre para observar y comprender la relación entre los procesos de cambio social y las políticas públicas en contextos locales (Bustelo, 1999). Supone abrirse a contextos más amplios de análisis de políticas, reconstituyendo la complejidad de los procesos y sus resultados, sus potenciales efectos múltiples y contradictorios (Subirats, 2005), en cuanto a las condiciones del contexto, la multiplicidad de actores, sus rationalidades, y las interacciones que desarrollan con independencia de las fases de implementación de las. Ello exige abrir enfoques y recursos teóricos que permitan analizar y comprender las interacciones entre las condiciones estructurales de la educación y las decisiones prácticas que adoptan los distintos implicados en la educación.

3. LA RELACIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Partimos de la base de que una teoría de la evaluación debe ser tanto una teoría de la interacción política entre los diferentes actores y entornos de relación con sus correspondientes interde-

pendencias materiales y culturales, así como una teoría del modo de acceder al conocimiento y a la información (Simon, 1999) por parte de los sujetos que lo producen y difunden a distintos niveles. La evaluación es un proceso político que compite con otros factores de la política y el evaluador está implicado en la acción y mantiene una postura política ante la asignación de recursos, tareas o funciones, y una actitud ante la gobernanza, pero una cosa es reconocer que la evaluación es una actividad política y otra distinta abrazar un partido político.

A veces se distorsionan los datos para que se ajusten a una posición política particular. El contexto político cambiante, el tipo de metodología, la difícil relación con algunos responsables, especialmente con los encargados de la formulación de políticas, el abordaje de los problemas de contexto, son dificultades a resolver en la interacción entre políticas públicas y su evaluación. En algunos casos se recogen datos para que respalden la política, en otros, si son políticamente sensibles quizás no se publiquen e incluso que se ignoren internamente. Igualmente resulta frecuente que el departamento que recopilaba datos se reestructure y ya no tengan aplicación por lo que, a menudo, la “elaboración de políticas basadas en evidencia” es en parte un mito. La literatura internacional muestra que, con demasiada frecuencia, los informes de evaluación se encargan, se aceptan y se dejan en un estante o se recoge sesgadamente lo que interesa (Guenther s/f., 2010).

Los responsables de la formulación de políticas, consideran que la evaluación tiene un estatus inferior al de otras formas de investigación que informan las políticas. Muchos, si no la mayoría de los evaluadores, aceptan la idea de que parte del mérito de su trabajo puede juzgarse en términos de si se utiliza una evaluación y cómo (Henry y Mark, 2003). Por otro lado, las evaluaciones pueden impactar en muchos niveles. Además de la aplicación directa de los hallazgos de la evaluación sobre la política o la práctica, las evaluaciones pueden cambiar la conciencia y las actitudes de los participantes (Henry y Mark, 2003), lo que podría conducir a futuros cambios de política de una nueva política o justificando la existente.

El camino desde la evaluación hasta la política es complejo y, a menudo, largo; los políticos, además de las diferencias ideológicas, las incertidumbres para incorporar los hallazgos de la evaluación en el desarrollo de políticas pueden incluir un enfoque anti-intelectual o una actitud de aversión al riesgo hacia los hallazgos que afectan a un personaje político.

Los evaluadores quizás no entiendan los contextos y procesos de las políticas, incluido el ritmo al que se toman las decisiones. También puede haber impedimentos para que los investigadores accedan a los datos almacenados en las administraciones educativas o un esfuerzo insuficiente por parte de los gobernantes para identificar y publicar las prioridades políticas. (Edwards 2005, p.68)

A menudo existe tensión entre la independencia evaluativa y las restricciones impuestas a los evaluadores por quienes los financian (Chelimsky, 2008), lo que a veces genera fuertes presiones para reescribir las evaluaciones para que se ajusten a las expectativas de los financiadores (Markiewicz, 2008). Esto se suma a los desafíos inherentes de realizar evaluaciones por temor a perder fondos si se presenta evidencia más equilibrada (O’Brien et al., 2010).

Nutley et al., (2007) señalan que son los vínculos entre investigadores y formuladores de políticas los que mejor predicen el uso de la investigación, en particular las interacciones presencia-

les. Aunque, frecuentemente, estos vínculos se ven obstaculizados por servidores públicos que trabajan bajo una gran presión, sin el tiempo, las habilidades previas y el apoyo para desarrollar y supervisar contratos de evaluación apropiados. Quienes trabajan en estas condiciones pueden tener dificultades para identificar preguntas clave de evaluación y sus implicaciones políticas, y para gestionar la transferencia del conocimiento de los hallazgos y recomendaciones de la evaluación a las mejoras políticas.

Pocos ambientes hay tan sensibles desde el punto de vista ideológico y político como el educativo: los escenarios de las políticas educativas están presididos por la diversidad de opiniones, valores y creencias; el debate, la argumentación y la confrontación entre actores se tornan en costumbres, precisamente porque no cabe (sólo) hallar soluciones científicamente verdaderas (García y Kushner, 2010). Por ello, resulta de especial utilidad para el análisis de las políticas educativas aquellos enfoques que subrayan el papel de las ideas como variables explicativas del cambio en las políticas públicas. El potencial analítico de dichos enfoques va, incluso, más allá al pretender elaborar una teoría global del proceso de políticas públicas desde la Ciencia Política. Esas teorías, aplicadas en nuestro caso al estudio de las políticas educativas, no permitirían comprender “cómo los actores políticos interesados interactúan dentro de las instituciones políticas para producir, implementar, evaluar y revisar las políticas públicas” (Schlager y Blomquist, 1996, p. 653).

4. CERCAMIENTOS (ENCLOSURES) Y APROPIACIONES POR PARTE DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y LAS INTRUSIONES DE LAS IDEOLOGÍAS GERENCIALES

Qué gana la administración con la contratación de evaluaciones, si son actividades potencialmente peligrosas para la burocracia política ya que los evaluadores proporcionan lo que puede ser información útil, aunque dicha información no siempre compensa los riesgos políticos (Mac-Donald citado en Kushner, 2010). Sin embargo, lo que es más importante, un programa social es un medio para lograr fines políticos (lo que convierte la evaluación en algo útil en el sentido democrático y en el sentido formativo). La preocupación de los gobiernos por la gestión basada en resultados impide el compromiso democrático y participativo. Por otro lado, la institucionalización de la evaluación ha conducido a un cerco muy rígido de cláusulas que han predeterminado la evaluación y limitado sus objetivos, haciendo que la evaluación sea menos eficaz y democrática. Los cercamientos se han instalado en la medición post hoc de la productividad de los programas, al evaluador se le niega la oportunidad de diseñar una evaluación en términos “deliberativos y democráticos”. Si la sociedad ha de “aprender sobre sí misma”, deberíamos prestar atención a la relación entre el ciudadano y lo público, ya que las administraciones en estos momentos tienen prácticamente el monopolio de los medios para lograr ese aprendizaje (ibid.).

Los primeros teóricos de la evaluación, en su búsqueda de las funciones más apropiadas de ésta, la definían menos en términos de metodología y más como un espacio social y político único, dentro del cual se producían unas interacciones que no tenían cabida en ningún otro espacio social. Para ocupar ese espacio (de hecho, un espacio ético) la evaluación ha de evitar los cercamientos. La independencia debe entenderse no como un privilegio del evaluador como actor político, sino como garantía al ciudadano de que hay un proceso político en marcha (que da

cuentas a la sociedad) y al cual tienen acceso. Institucionalizar la evaluación equivale a denegar el libre acceso a sus resultados (Kushner, 2010).

También Saville Kushner (2010) insiste en el problema de la tensión, que produce la urgencia por asegurar que se apliquen las políticas y se obtengan resultados; esto provoca cercamientos y obstáculos para que los agentes implicados puedan hablar libremente de sus preocupaciones en los contextos concretos donde estimular la crítica y el debate social de forma transparente con intercambios de información de datos públicos, como base para el diálogo entre la sociedad y la administración educativa.

La evaluación de programas públicos obliga a los evaluadores a considerar su contribución a la vida social y política (Stake, 1982; Rodríguez, 2003) pues lo que distingue un modelo evaluativo de otro no es sólo la metodología de investigación que se utilice, sino a quiénes se dirige la evaluación y los valores que ésta promueva (Greene, 2000). El evaluador está inmerso en un proceso político que concierne a la distribución del poder educativo tales como la asignación de recursos y la determinación de metas, roles y tareas (MacDonald, 1989; Rossi y Freeman, 1989).

Sin embargo, aunque la evaluación se concibe como una actividad intrínsecamente política, desde el momento en que en ella se ven involucrados actores con intereses contrapuestos, políticamente relevantes, surge la lucha por obtener una mayor cuota de poder e influencia en el proceso evaluativo, con el propósito de modularlo de acuerdo a sus preferencias. Y es ahí donde se producen los cercamientos y apropiaciones por parte de dichos actores. Las evaluaciones, lejos de constituir escenarios eminentemente racionales, asépticos e integrados en torno a unos objetivos comunes, están presididas por la diversidad de intereses donde distintos actores tienen percepciones y aspiraciones diferentes acerca de cómo debe ser la evaluación y del papel que en ella les debe corresponder. Cada actor lucha por hacer valer sus pretensiones y por obtener la mayor cuota posible de poder en sus transacciones. El escenario de la evaluación, como se ha dicho se define a partir de la interacción política de los actores implicados y/o con intereses en la evaluación (García y Kushner, 2010).

Todo se debe, como se ha dicho, a que la educación tiene profundas raíces políticas e ideológicas en cuanto que es la expresión de la estructura económica, social y política y de las relaciones de dominio de los grupos con más poder e influencias sociales. En este contexto, la evaluación tiene la misión de satisfacer las demandas específicas de información de cada una de las audiencias por la capacidad de producir conocimiento y reflexiones sobre la praxis educativa y replantear los objetivos y procedimientos pedagógicos con la intención de mejorar. (MacDonald en Rodríguez, 2003, p. 18)

El control de la información permite a los grupos de interés que la monopolizan una mayor influencia y apropiación de las decisiones educativas. La difícil tarea del evaluador es garantizar su independencia frente a cualquier grupo de interés, no siendo dócil ante la estructura jerárquica del poder con un tratamiento imparcial e igualitario de las distintas audiencias. La legitimidad política de los programas educativos depende de que éstos sean consentidos y reconocidos como portadores de los intereses mayoritarios de las distintas audiencias incluidos los grupos menos favorecidos. Lo que no significa proporcionarles mayor protagonismo, ya que se fomentaría la parcialidad y tendenciosidad de los hallazgos evaluativos, comprometiendo la validez y credibilidad de la evaluación.

La impresión que predomina es que va a ser probablemente mucho más complicado hacer evaluación de políticas sociales en el futuro, al tratarse de políticas más complejas; con más actores; donde el proceso es generalmente mucho más importante que los resultados concretos; donde hay muchos más casos personales y específicos que casos estandarizables y generalizables. Para dar más valor y “voz” a la proximidad, a la comunidad en que se implementan esas políticas estableciendo mucho más diálogo con lo que es el territorio. (Subirats, 2005, p.37)

La nueva época en que vivimos, exige cada vez más, políticas que sean heterogéneas, flexibles, tendencialmente personalizadas y que puedan desarrollarse desde la proximidad). A pesar de todo, la sensación es que la evaluación que incorpore el análisis de los elementos procesuales acaba teniendo mejores impactos en los procesos de mejora e implementación posteriores. Por todo ello, no es habitual que los indicadores acostumbren a ser relativamente insuficientes o excesivamente simples en relación a la complejidad de la política.

5. LA EMERGENCIA INTERNACIONAL DE UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA DE EVALUADORES Y SU TRANSFERENCIA A NUESTRO PAÍS

Uno de los movimientos científicos de mayor interés en el ámbito anglosajón sobre la investigación evaluativa se configura a finales de los años sesenta con el desarrollo del Humanities Curriculum Project liderado por Lawrence Stenhouse, un intento de conseguir el ideal de una escuela emancipadora para todos. La University of East Anglia aumenta su equipo en su *Centre for Applied Research in Education* (CARE); por otra parte, se crea cierta afinidad entre el director Barry MacDonald y Malcolm Parlett del *Centre for Educational Sciences* de la Universidad de Edimburgo, autor de la “Illuminative Evaluation” con Hamilton. MacDonald visita EEUU en 1970 el *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation* (CIRCE, fundado en 1964) de Illinois cuyo Director Bob Stake trabajaba con Mike Atkin, un crítico del modelo de objetivos; en su viaje también se encuentra con Ernie House.

Esta relación entre dos centros de investigación, el CARE y el CIRCE, se convierte en una red angloamericana que se reunirá anualmente en Camdbrige. Se incorporan a esta red Lou Smith, David Jenkins quienes defienden un modelo más literario de evaluación lo que le acercaría más adelante a Elliot Eisner. Otros miembros clave conectados a esta comunidad invisible son Rob Walker y Clem Adelman, que se trasladan a East Anglia a trabajar con John Elliott en el Ford Teaching Projetc del que surge la Red de Investigación Acción. Walker se incorpora para trabajar con MacDonald en el proyecto de Evaluación SAFARI (1973), al que se suma Helen Simon para desarrollar la evaluación de las políticas curriculares de los sesenta. Posteriormente, John Elliott se traslada a al Cambridge Institute donde se encarga de un proyecto de evaluación al tiempo que en el CARE Stenhouse y Jane Rudduck participaban, conversos a última hora, en los estudios de casos. Todos ellos, junto a Ivor Goodson, profundizan en los estudios de casos y reivindican la dimensión histórica de los casos.

Esta suma de brillantes aportaciones en torno a la investigación evaluativa interpretativa desarrolla una orientación singular que se consolida en las reuniones de los años setenta formando un intenso y heterogéneo grupo. En Estados Unidos Stake influye en Cronbach, Campbell, House, Guba y Glass, y Patton, difusores de la teoría naturalista que, a juicio de algunos, peligra

convertirse en una élite intelectual exclusiva. Sin embargo, teniendo multitud de cuestiones en común se hacía hincapié en las diferencias, lo que impedía contrarrestar la tendencia tecnocrática de la evaluación. La tendencia etnográfica y la nueva sociología siguieron su línea pese al solapamiento. Los ingleses Walker y Adelman junto al estadounidense Stake apostaban, pese a las dificultades, por un concepto “comunal” de la investigación educativa. Un movimiento reducido como este, fragmentado, no ayudaba al crecimiento académico. El estudio de casos integrado en la investigación educativa en sus diferentes ramas es reivindicado en los ochenta por Burgess, pendiente aún. Ambos centros, CARE y CIRCE, pese a su tamaño han funcionado como centros destacados de Investigación Educativa y comparten hoy una reputación mundial por su trabajo de calidad (Simon, 1999).

La conexión de Ángel Pérez con esta extraordinaria red de evaluadores y sus consecuencias y efectos comienza con su preocupación sobre dónde está la pedagogía interesante de las universidades españolas, su falta de respuestas le provoca emprender en 1972 viaje al Instituto de Londres. Posteriormente, los contactos de Ángel Pérez en la Universidad de East Anglia (Barry Macdonald, John Elliott, Lawrence Stenhouse) fueron definitivos y produjeron la participación en el histórico Congreso de Educación de la Manga del Mar Menor de 1982 (Marrero, 2014), al que L. Stenhouse no pudo acudir por enfermedad y falleció posteriormente. El contacto con John Elliott resultó altamente productivo e influyente en ideas que germinaron en propuestas de traducciones, intercambios y formación, que permitían repensar la investigación y la evaluación desde la tradición cualitativa o interpretativa, desconocida en nuestro país. Supuso un foco de innovación liderado desde su cátedra de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga¹ quien, además de introducir por primera vez una visión panorámica de las perspectivas de investigación en 1983 con su capítulo *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, hace lo correspondiente con *los Modelos contemporáneos de evaluación*, donde se alude sintéticamente a la evaluación respondiente o de réplica (Stake), la evaluación democrática (MacDonald), los estudios de casos (Stenhouse, Jenkins y Kemmis), la evaluación Iluminativa (Parlett y Hamilton); la basada en la crítica artística (Eisner), y la evaluación sin referencia a objetivos (Scriben). Además del análisis de sistemas (Rivlin, Rossi, Freeman y Wright), por objetivos de comportamiento (Tyler), e información para la decisión (Stufflebeam).

La mencionada publicación y las tareas de difusión y aplicación de la nueva perspectiva significaron una apertura a otras aplicaciones de la investigación de corte evaluativo y a implicarse en la evaluación de la reforma educativa y en otras propuestas de formación del profesorado, junto con las demandas y política educativa en el contexto de la reforma curricular que conformaron un poderoso cuerpo teórico que impregnó todo el entorno educativo español. Destacan los talleres iniciales sobre la teoría y la práctica de investigación y acción, y sobre evaluación democrática, en la que John Elliott, Bridget Somekh y Barry MacDonald, apoyaron el naciente grupo de investigación, evaluación e innovación educativa de la Universidad de Málaga, grupo que ha desarrollado su trabajo hasta el presente, siguiendo y expandiendo esas sugerentes y poderosas enseñanzas (Pérez y Gimeno, 1994a, 1994b).

1 Ángel I. Pérez Gómez ha liderado el grupo de investigación HUM 311 de la Universidad de Málaga que ha experimentado opciones alternativas en los procesos de evaluación de programas, experiencias y centros. Stake ha impartido clases de evaluación en el doctorado de esa universidad junto a Barry MacDonald, Ernest House, Helen Simons, Stephen Kemmis y otros mencionados en el texto.

Desarrollan investigaciones y evaluaciones cualitativas desde la perspectiva del “enfoque democrático” de Barry MacDonald orientado a democratizar el uso del conocimiento, promover la participación informada y la responsabilidad de las distintas audiencias en la innovación (Rodríguez, 2003). La evaluación de la Reforma dejaba así de ser un mecanismo de control educativo, para convertirse en una actividad de investigación que busca comprender el buen funcionamiento y correspondencia con las necesidades e intereses de los grupos implicados. Esta proyección social y educativa del “enfoque democrático” y su injerencia negociada en el centro mismo de los conflictos e intereses en torno a la reforma, es lo que posibilita que su estudio desvele, como ningún otro modelo evaluativo, la naturaleza política de la evaluación curricular.

6. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PROMOVIDOS DESDE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según Pérez y Gimeno (1994b) una Investigación Evaluativa se realiza preferentemente en contextos y finalidades locales: evaluar es valorar comprender, enjuiciar, aplicar criterios éticos y principios políticos, democráticos sociales. Es significativo quién decide, la pluralidad de actores afectados y se valora la aportación de la participación y el conocimiento ciudadano con método y rigor científico. La investigación evaluativa más ambiciosa que lidera Ángel Pérez es la *Evaluación de un proyecto experimental de Innovación Educativa* sobre la evaluación de la reforma en el ciclo superior de EGB de Andalucía. Lo trataremos en el punto siguiente. Otras se refieren a la evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender cómo aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas (SEJ2007-66967) financiado por la DGCYT (Plan Nacional de i+d 2007-2010).

Resultó oportuna la *Evaluación externa de los proyectos educativos de centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente*, donde se presenta el resultado final de una investigación sobre el uso de las TIC en la práctica educativa para conocer y comprender lo que ha ocurrido en los centros TIC, y la virtualidad pedagógica de los procesos y fenómenos que los proyectos han puesto en marcha mediante ocho estudios de casos en centros tanto de Primaria como de Secundaria.

Liderado por el Investigador responsable: Ángel I. Pérez Gómez se realiza la Evaluación del impacto del sistema público de servicios sociales de atención primaria en Andalucía. Sobre la calidad en las prestaciones básicas de los servicios sociales comunitarios (ESES). Resulta especialmente novedosa esta apertura a otro campo social: la *Evaluación de los servicios sociales de atención primaria en Andalucía* a través de una metodología cuantitativa que explora una muestra de las poblaciones de usuarios, técnicos, responsables políticos y colaboradores en lo que se refiere al uso de los servicios comunitarios, metodología que es completada con la realización de los Estudios de Casos (Pérez Gómez, 2004).

Otras publicaciones suyas tratan de analizar la función, sentido y consecuencias de las evaluaciones externas de los sistemas educativos basadas en pruebas estandarizadas o test, de carácter internacional, así como sus posibles consecuencias en las políticas nacionales: identificar las fortalezas y debilidades de PISA, que han contribuido a crear un superficial marco o estado de la cuestión sobre la calidad de los sistemas educativos, de decisión y análisis que no ha gozado ni del rigor ni de la independencia, ni de la profundidad requerida (Pérez y Soto, 2011).

La evaluación de las competencias o cualidades humanas es incompatible con las reválidas, test y pruebas externas estandarizadas, iguales para todos. Las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital –autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y autoevaluación– son difícilmente evaluables mediante instrumentos baratos y masivos de papel y lápiz, como los test estandarizados o las reválidas externas; requieren, por el contrario, herramientas y procesos más complejos, plurales y flexibles como la observación continua de los equipos docentes sobre el quehacer y los procesos y productos de los aprendices (Pérez Gómez, 2014). La LOMCE, fiel exponente de la pedagogía conservadora del movimiento GERM, recupera las reválidas, pues apuesta por la estandarización de aprendizajes superficiales en lugar de potenciar el desarrollo singular de cada aprendiz hasta el máximo de sus posibilidades.

Publica, además, interesantes documentos sobre la Investigación Evaluativa sobre el Desarrollo del Currículo y Factores de Calidad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (EVESO) donde se considera que el principal problema de la ESO es la complejidad de hacer compatible un currículo comprensivo con la diversidad que se reúne en las aulas. Esto se desprende de una amplia investigación –Desarrollo del currículo y factores de calidad en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía– que revela, además, un progresivo abandono oficial de la Reforma y el deterioro de la enseñanza pública, coincidiendo con la llegada del Partido Popular al poder.

También se realiza en un proyecto el análisis de las pruebas de Evaluación General de Diagnóstico del Ministerio de Educación de España respecto a la competencia social y ciudadana. Es la primera vez que esta competencia se contempla en un programa de evaluación educativa donde se trató de valorar si estas pruebas pueden ser consideradas herramientas útiles para evaluar el desarrollo de las capacidades cognitivas de segundo orden. Para este análisis se realizó un estudio cualitativo, fundamentado en el análisis de contenido inter jueces y contraste con juicio de expertos. Los resultados muestran que las capacidades predominantes en estas pruebas son reproducción y comprensión-aplicación (Mayorga Fernández et al., 2018).

7. APORTACIONES DE LA “EVALUACIÓN DE UN PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA”

Esta investigación evaluativa (Pérez y Gimeno, 1994a) cuenta en su haber con el Premio Nacional de Investigación, realizada sobre La reforma del ciclo superior de la EGB en Andalucía aporta un valioso conocimiento sobre un proceso de implantación de la reforma desde la planificación política hasta los desarrollos individuales e institucionales de diversos contextos (Pérez Gómez, 1997). El conocimiento adquirido se refiere a los principales factores que inciden en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, al mismo tiempo que ha proporcionado hallazgos sobre la riqueza heurística de las estrategias y procedimientos de indagación y evaluación cualitativas, así como sobre los complejos procesos de la práctica escolar y sus intentos de renovación. Todo ello abordado desde la perspectiva interpretativa contrastada y enriquecida por las experiencias anglosajonas anteriormente expuestas, con un singular marco teórico de rica tradición que ha ayudado al desarrollo del proyecto de investigación evaluativa. Dicho marco partió de la construcción social de la realidad educativa, cuya comprensión no implica predicción ni control, considerando el conocimiento producido como una hipótesis provisio-

nal de trabajo. La sensibilidad y competencia de los investigadores ha sido un instrumento de investigación aceptando la pluralidad de perspectivas y el respeto a la complejidad natural al sumergirse en la realidad existencial de las narraciones.

Los principios específicos del proyecto parten, según Pérez Gómez (*ibíd.*), de la convicción de que los procesos educativos se construyen mediante la interacción social de los agentes implicados quienes presentan diferentes perspectivas desde conocimientos tácitos o explícitos conocidos o no por otros participantes. La novedad en nuestro país de los instrumentos utilizados han sido la observación prolongada en el campo, la triangulación y otras técnicas de investigación etnográfica que han permitido ofrecer datos, experiencias e interpretaciones plurales que facilitan a los agentes participantes o lectores la elaboración de sus sistemas de comprensión de la realidad. Garantizados el anonimato y la confidencialidad, la implicación voluntaria de los implicados, unida a la aplicación permanente del principio de negociación en todo el proceso, ha permitido la elaboración de conceptos, ideas e interpretaciones comunes y discrepantes de la vida institucional. El papel del investigador naturalmente se ha visto afectado por la tensión entre la implicación en los problemas de los participantes para decodificar el pensamiento y el comportamiento simbólico y, por otra parte, el respeto y la distancia exigida ante las justificadas demandas de apoyo y solidaridad a los docentes ante sus reivindicaciones (Pérez Gómez, 1997).

La historia externa del proceso de reforma desde la perspectiva de los centros, de la administración y la historia interna propia de la Reforma han permitido comprender algunas claves y reflexiones del proceso como resultado de los prolongados estudios de casos. En este sentido, la Reforma fue un novedoso proceso de experimentación con cierto grado de incertidumbre e indeterminación que provocó enriquecedoras controversias y contradicciones. El análisis evolutivo muestra una rápida transformación y deterioro del proyecto educativo inicial constatándose un variado nivel de implicación del profesorado en el proyecto. Los centros más fuertemente comprometidos partían de una elaboración propia que, de forma integral, se proyectó en el histórico documento de Carboneras. Sin embargo, resulta especialmente significativo el proceso de involución, estancamiento, fracaso o abandono de la experimentación (*ibíd.*, p.181)

Comprender el deterioro de la reforma exigía abordar las deficiencias en el proceso de incorporación de los centros debido a la carencia de un proyecto elaborado, el desconocimiento del sentido de la propia Reforma, las tensiones creadas entre el profesorado cuya inexperiencia se enfrentaba con la necesaria competencia profesional. A ello se unió la falta de costumbre en el trabajo en grupo, la ausencia de apoyos externos, la presión de las familias preocupadas por el éxito en los estudios superiores y los conflictos entre el profesorado unido a los cambios y trasladados de equipos.

La incorporación de los centros era voluntaria y debía producirse por acuerdo de la mayoría en el claustro. La ocultación e información confusa y sesgada se unió a la previsible oposición de un sector del profesorado que se veía empujado a una reforma precipitada sin el debate y reflexión necesarios. La resistencia al cambio conduce a una reflexión seria sobre las exigencias democráticas del cambio social. La experimentación afectaba a todo el profesorado, alumnado y familias, que presionaban, especialmente las de clase media, sobre el carácter propedéutico de las enseñanzas del tercer ciclo, lo que se unió a los acontecimientos de 1988 que producen un cambio de rumbo en la experimentación.

El problema suscitado es de una gran envergadura por la necesidad de conjugar la necesidad social de un cambio con los derechos de los implicados y el sentido democrático de las estrategias que se ponen en marcha, lo que afecta al derecho de los alumnos frente al de los profesores y de las propias familias. Por otra parte, cómo aplicar los derechos democráticos en la existencia de grupos diferentes del profesorado con experiencias, intereses y convicciones distintas, incluso enfrentadas. El abandono sin debate ni explicaciones del modelo de reforma por parte del gobierno central y autonómico afecta al principio de interdisciplinariedad y de innovación experimental que en el Libro Blanco y los Diseños curriculares Base quedan abandonados de hecho por una orientación totalmente diferente al modelo propuesto en el documento de Carboneras. Quedan, pues, en entredicho los principios de experimentación, participación del alumnado, trabajo en equipo, la relación de la escuela con el medio natural y social en que se desarrollan el alumnado, la unidad del ciclo, la organización interdisciplinar. Entra a formar parte una concepción positivista, enciclopédica y disciplinar con la implantación de las llamadas materias instrumentales (Matemáticas y Lengua) que impiden cualquier propuesta integral. Especial interés tuvo la propuesta de experimentación de los talleres optativos, basados en los intereses del alumnado, organizados en grupos heterogéneos flexibles y de potencial colaborativo. Excluidos de una propuesta integral con los centros de interés terminan perdiendo su función y consideración.

La experimentación de la reforma (ibíd., p.212) ha dejado huellas en la formación de un cuantioso equipo investigador con capacidad expansiva, en las experiencias adquiridas en el trabajo en la relación natural de los grupos de profesorado y alumnado, en la posibilidad de una organización democrática del aula y centro, en la construcción o utilización de materiales curriculares alternativos en un clima de relación más natural y en la complicada aplicación de los principios de la diversidad y flexibilidad. El saber adquirido individual y colectivo es un resultado en el patrimonio pedagógico común que ha impregnado prácticas pedagógicas de innovación educativa, investigaciones cualitativas y estudios universitarios, principios éticos y políticos que han inspirado a grupos de investigación y de renovación pedagógica, han avanzado de manera efectiva la perspectiva interpretativa para la comprensión de la vida escolar.

8. ENTENDER LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO UNA CONSTRUCCIÓN PROCOMÚN

Lo común, los “commons”, el procomún, los bienes comunes e incluso comunizar, son palabras que emergen no sólo como conceptos analíticos sino también como poderosas herramientas de acción política, social y legal (Barbieri, 2014) impulsadas por numerosos movimientos sociales de todo tipo y en diferentes espacios (científico, educativo, ambiental, económico, urbano, digital). Los problemas a los que las políticas públicas se enfrentan resultan cada vez más complejos, inciertos y con más riesgos incorporados, son un nuevo reto para la legitimidad de las instituciones educativas en su rol de intermediación social. Necesitamos una nueva epistemología política para la evaluación de políticas educativas donde los bienes comunes inmateriales emergen como herramientas de acción política, educativa y social; son complejos sistemas de gestión de instituciones, comunidades y prácticas normativas (ibíd.).

Que las políticas educativas sean políticas de los bienes comunes implica no pensar la educación solamente como un conjunto de servicios educativos, sino identificar y reconocer que

la Investigación Evaluativa ayuda a las comunidades que gestionan de forma compartida los recursos educativos pues incorporan normas propias, maneras de hacer que reconocen la interdependencia entre los actores educativos y las comunidades escolares y se desarrollan metodologías para promover la colaboración, la corresponsabilidad colaborativa. El concepto «común» ha aparecido con fuerza en el escenario político como un reflejo de la necesidad social de repensar la gestión de lo público (Subirats y Rendueles, 2016).

Las políticas públicas de la educación tienen como objetivo y gestión asumir las necesidades educativas de la población que deben ser tratadas por analistas de políticas y evaluadores como artesanos como “científicos públicos” según Cronbach.

Lo común puede ser un libro, una actividad, un centro, una institución pero sobretodo unos principios orientadores para la evaluación de las políticas públicas. Construir el sistema educativo, las escuelas, los currícula o proyectos para lo común no tiene que ver sólo con las políticas pues también juegan un papel importante las subjetividades, afectos, vínculos, actitudes, valores y relaciones de los políticos, administradores, profesores o alumnos implicados (Collett y Grinberg, 2021). Lo común inspira fórmulas de evaluación colaborativa y participativa que puedan contribuir a construir una escuela más allá de las lógicas *manageriales* que aportan poco o nada a la cotidianidad de las instituciones. Una institucionalidad democrática se construye también con la participación del alumnado en evaluaciones formativas que faciliten la co-construcción del sentido escolar y de los aprendizajes a todo el alumnado (Sanmartí, 2020). Una institucionalidad que facilite una evaluación para lo común requiere la entrada de todos los agentes del sistema educativo.

De manera que se valoren las relaciones y vínculos entre las personas que pasan de la interdependencia a la reciprocidad en las relaciones institucionales y personales (Collett y Grinberg, 2021). Desartar de la engañosa autosuficiencia política y científica para analizar el nivel de contextualización y co-construcción comunitaria de currícula y evaluaciones, así podrán facilitar la diversidad de excelencia y resultados en los centros educativos que producen buenos resultados solo para los de clase media.

Desde la perspectiva del pro-común se entiende que la investigación evaluativa de políticas públicas permite evaluar el cercamiento histórico y las expropiaciones del sistema educativo público y rescatar la dimensión conflictiva de la política educativa, en la que identificar quiénes son los incluidos y los excluidos en los niveles de desarrollo de experiencia educativa (grupos de nivel, segregación de matrículas por titulaciones, discriminación territorial, burocratización de las aulas huevera, jerarquización de centros, vaciamiento de las funciones de órganos directivos, desigualdad de las mujeres, profesorado precario, representantes de las familias, inmigrantes). Este cercamiento de algunos agentes se produce por las narrativas del *menagement* (p.18) y por la insistencia en las metodologías de indicadores de forma absoluta, por las condiciones precarias, la masificación, la segregación producida por el corporativismo que fragmenta jerárquicamente agentes, saberes y disciplinas, y sobre todo por las políticas de subjetivación programadas orientadas a la evaluación y garantía de la calidad.

Las claves de la investigación evaluativa democrática coinciden con el movimiento del pro-común. La educación es un proceso orientado a aprender juntos, o aprender juntos a vivir (Garcés,

2020) donde se produce aprendizaje político común y científico: aprender a hacer política pública. La democratización del conocimiento se orienta a partir reconocer a los afectados y a todos actores implicados en la educación para construir formas políticas a diferentes niveles de decisión y contextos que permitan hacer de la educación un espacio común, es decir, “comunizar” la educación. La investigación naturalista es una aportación oportuna para explorar, mediante el diálogo como forma de proceder, las experiencias prácticas de los sujetos en las que se ponen en interacción y convergencia el saber experto, lego, profesional, popular. La política educativa como una tarea común ha de vigilar los cercamientos de la actividad científica a través de categorías racionales que distribuyen desigualmente recursos y servicios a través de conocimientos expertos, y de formas elitistas institucionales de organización de la educación. La apertura al lenguaje sencillo, al contraste público abierto es una reparación necesaria.

La concepción de la evaluación como búsqueda del conocimiento sobre el valor de la actividad educadora, y como conocimiento que proviene de la experiencia personal de los que participan en los programas como agentes, comparte las ideas del común. Así, se trata de producir conocimiento desde las narrativas personales y colectivas situadas en un contexto concreto, ampliando la conciencia y ensanchando la mirada sobre los propios problemas. Una perspectiva necesaria para aclarar el campo de la evaluación donde se utiliza para ejercer más tensión sobre los agentes implicados en la educación porque es un terreno disputado que, a veces, impide, privatiza o acota el conocimiento, un bien inmaterial no reducible a factores de producción y mercantilización (Garcés, 2020).

Los actuales movimientos de Cultura Libre y Bienes Comunes promueven el conocimiento participativo, la accesibilidad y apertura como una propiedad comunal que es. La Investigación Evaluativa permite estudiar, practicar y producir los conocimientos sobre las políticas públicas que nos ayudarán a comprender mejor y vivir colectivamente en el mundo. De ahí la necesidad de que los diferentes actores apartados del espacio de conocimiento, de la participación y de la decisión de los asuntos educativos creen espacios, tiempos y recursos que permitan compartir el debate sobre la educación y las relaciones en los contextos políticos, escolares, mediáticos o familiares.

La emisión de juicios y valoraciones sobre las prácticas educativas nos afectan a todos (políticos, investigadores, docentes, familias, administradores...) a través de mediaciones culturales y políticas, dicho conocimiento ha de abrirse a las comunidades y sujetos afectados para impedir la injusta dependencia de otros. Estas comunidades de afectados/actores, que sustancialmente son interdependientes, están llamadas a ser comunidades epistémicas, productoras de conocimiento educativo para la política pública.

Y es que el acceso al conocimiento es la condición para la existencia social y política de pleno derecho y pertenencia. En ese sentido, es necesario producir resistencia ante la apropiación privada de la información y a las limitaciones en el acceso a los conocimientos del uso de los recursos educativos y de las políticas que se ponen en marcha de manera que los sujetos implicados afectados sean coproductores de las decisiones sobre la educación que queremos.

Reconocer los comportamientos humanos como esencialmente *interdependientes* nos ayuda a entender la necesidad de participar en cuestiones cuyas decisiones se toman a diferentes niveles y por una pluralidad de actores. El contraste entre el enfoque individualista y el de la interdependencia no hace comprender que todos nos educamos en común.

La investigación evaluativa y las políticas públicas han de ser mancomunadas en esta educación que consiste en aprender a vivir juntos o aprender juntos a vivir, se trata de la voluntad de compartir conocimientos, recursos educativos y acciones formativas, decisiones individuales y formas colectivas. La comunidad educativa y política “no es” sino que “se hace” y construye, se transforma y se imagina, lo cual es la verdadera esencia de la política (Garcés, 2020; Garcés et al., 2020). Resulta difícil reconocer hoy los intereses generales de la educación, sin embargo, resulta mucho más fecundo y razonable identificarla como bien común.

REFERENCIAS

- Barbieri, N. (2014). Cultura, políticas públicas y bienes comunes: hacia unas políticas de lo cultural. *Kultur*, 1(1), 101-119,
- Bustelo, M. (1999). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*. Primavera-verano, 9-29.
- Chelimsky, E. (2008). A Clash of Cultures. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 400-415.
- Collet, J. y Grinberg, S. (2021). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Edwards, M. (2010). Making research more relevant to policy: evidence and suggestions. En G. Bammer, A. Michaux and A. Sanson: *Bridging the ‘Know-Do’ Gap: Knowledge brokering to improve child wellbeing*. ANU Press, 55-64.
- Escudero Muñoz, J. M. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M., Graham, J., Flores, V., Fernández, C. y Solé, J. (2020). *Pedagogías y emancipación*. MACBA.
- García, E., y Kushner, S. (2010). Educación, política y evaluación de políticas educativas. *Gestión y Análisis De Políticas Públicas*, 3, 7-15.
- Greene, J. C. (2000). Voices in conversation? Struggling for inclusion. En K. Ryan y L. DeStefano (Eds.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. New directions for evaluation*, pp. 13-26. Jossey Bass.
- Guenther, J., Williams, E. y Arnott, A. (2010). The politics of evaluation: ¿evidence-based policy or policy-based evidence? Presentado en el *NARU Public Seminar Series*, Darwin, 30 November.
- Henry, G. T. y Mark, M. M. (2003). “Beyond Use: Understanding Evaluation’s Influence on Attitudes and Actions. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 293-314.
- Jobert, B., (2004). *Estado, Sociedad, Políticas Públicas*. Cátedra Unesco de Políticas Públicas.
- Kushner, S. (2010). La apropiación de la evaluación por las administraciones. *Gestión y Análisis De Políticas Públicas*, 3, 67-80. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i3.430>
- Kushner, S. (2017). *Evaluative Research Methods: Managing the Complexities of Judgement in the Field (HC)*. IAP Evaluation and Society.
- MacDonald, B. (1989) La evaluación y el control de la educación. En Gimeno y Pérez, A., *La enseñanza: su*

teoría y su práctica, 467-478. Akal.

Marrero, J. (2014). Ángel I. Pérez Gómez: del sujeto epistémico al sujeto digital. *Con-Ciencia Social*, 18(76), 71-85.

Mayorga-Fernández, M. J.; Gallardo-Gil, M. y Pérez-Gómez, Á. I. (2018). Competencia social y ciudadana en las pruebas de diagnóstico general. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 121-136.

Meny, Y. y Thoenig, J. C., (1992). *Las políticas públicas*. Editorial Ariel.

Nutley, S., Walter, I. y Davies, H. (2007). *Using evidence: how research can inform public services*. The Policy Press.

O'Brien, T., Payne, S., Nolan, M. y Ingleton, C. (2010). Unpacking the politics of evaluation: a dramaturgical analysis. *Evaluation* 16(4), 431-444.

Pérez Gómez, Á. I. (1983a). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 426-449. Akal

Pérez Gómez, Á. I. (1983b). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 95-138. Akal.

Pérez Gómez, A. I. (1997). *Historia de una Reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía*. Díada Editora.

Pérez Gómez, A. I. (coord.) (2004). *Evaluación de los servicios sociales de atención primaria en Andalucía. Trece estudios de caso*. Consejería de Asuntos Sociales. UNIA.

Pérez Gómez, A. I. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 59-71.

Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1994a). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1994b). An evaluation of educational reform experiences in Spain: the Andalusian case Research. In *Research Papers in Education*, 9(1), 107-129.

Pérez Gómez, A. I. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. En *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182.

Rodríguez, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista Pedagógica*, 24(71), 349-384.

Rossi, P. y Freeman, H. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. Editorial Trillas.

Sanmartí, N. (2020). *Evaluación y aprender, un proceso único*. Octaedro.

Schlager, E. y Blomquist, W. (1996). A comparison of three emerging theories of the policy process, *Political Research Quarterly*, 49(3), 651-672.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Morata.

Stake, R. E. (1982). La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En Dockrell, W. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea.

Subirats, J. y Rendueles, C. (2016). *Los (bienes) comunes*. Icaria.

- Subirats, J. (2006). Algunos puntos clave sobre evaluación de políticas públicas con especial referencia al caso de las políticas sociales. *Ánfora*, 13(21), 17-41.
- Subirats, J., (2005). Catorce puntos esenciales sobre la evaluación de políticas públicas con especial referencia al caso de las políticas sociales. *Ekonomiaz*, 60(3), 18-37.
- Surel, Y., (2006). Relaciones entre la política y las políticas públicas. En Franco, R., y Lanzaro, J. (Coords.). *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. FLACSO.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research. Methods for Assessing Program Effectiveness*. Prentice-Hall. Inc.
- Weiss, C. H. (1983). Ideology, interests, and information. The basis of policy positions. *The Basis of Policy Positions*. En Callahan, D., Jennings, B. (eds) *Ethics, The Social Sciences, and Policy Analysis. The Hastings Center Series in Ethics*. Springer.
- Weiss, C. H. (2004). Rooting for evaluation: a cliff notes version of my work. En Alkin, M. C. (Ed.), *Evaluation roots*, 154-168. SAGE.

La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez

Curricular justice in the work of Ángel Pérez Gómez

Carina V. Kaplan*

Recibido: 25 de julio de 2022 Aceptado: 15 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Kaplan, C. V. (2022). La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 73-82. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15176>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15176>

RESUMEN

Este ensayo recupera las contribuciones de un gran autor de la pedagogía contemporánea como lo es Ángel Pérez Gómez partiendo del supuesto de que las biografías académicas singulares están inscriptas en la historia social. Su legado consiste en posibilitarnos la comprensión de las relaciones entre educación democrática y justicia social desde un valiente posicionamiento radical frente a todo discurso autoritario de la despolitización. Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. El currículum, entendido como la cultura que las y los estudiantes y docentes viven, reproducen y transforman en la escuela, no es una práctica neutral y mucho menos instrumental, sino que adquiere un carácter político.

Palabras clave: educación democrática; currículum; poder

ABSTRACT

This article recovers the contributions of a great author of contemporary pedagogy such as Ángel Pérez Gómez, starting from the assumption that singular academic biographies are inscribed in social history. His legacy consists of enabling us to understand the relationship between democratic education and social justice from a brave radical position against any authoritarian discourse of depolitization. To build a democracy, both in the general society and in a school institution, it is necessary to consider the problems of power. The curriculum, understood as the culture that students and teachers live, reproduce and transform at school, is not a neutral practice and much less instrumental, but rather acquires a political character.

Keywords: democratic education; curriculum; power



*Carina V. Kaplan [0000-0003-3896-4318](http://orcid.org/0000-0003-3896-4318)

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
kaplancarina@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Bertolt Brecht nos estimula poéticamente a identificar que “hay personas que luchan un día y son buenas. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles”. Este ensayo brinda una serie de argumentos que ponen de relieve el hecho de que Ángel Pérez Gómez es un académico de los indispensables si nos situamos en su aporte a la construcción del campo educativo bajo una matriz de pensamiento crítico. El paradigma crítico adscribe a la definición de sociedad como un orden histórico, socialmente construido y constitutivamente conflictivo donde lo educativo es una dimensión específica del proceso social de reproducción y producción de modelos societales concretos. Pensar el orden escolar como históricamente construido significa considerarlo como no dado e inexorable. La ciencia crítica trata precisamente de comprender cómo se consolida el poder en el contexto de resistencias y de lucha. Uno de los legados de Pérez Gómez, al implicarse en análisis críticos de la educación es que, junto con el hecho de hacer ciencia, también deja entrever las contradicciones y los espacios potenciales de acción.

Nos invita a recuperar un pensamiento utópico con respaldo científico desde el campo pedagógico. En su vasta obra se conjuga el análisis de mecanismos y prácticas objetivas (las instituciones educativas) que se materializan en formas de subjetivación (los oficios de docentes y estudiantes). El currículum, tanto en su expresión explícita y formal, como en su trama implícita y práctica, es expresión de las fuerzas en disputa en la lucha por la justicia. Connell (1997) traza la justicia curricular como uno de los caminos principales para promover la justicia social. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y, especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres Santomé, 2011). Me atrevo entonces a remarcar que uno de los mayores aportes de Ángel Pérez Gómez es hacia la comprensión de las relaciones entre educación democrática y justicia social.

“El hombre es un proceso”, nos dirá Norbert Elias (1995, p. 142). En este punto, comprender las contribuciones de un gran autor significa partir del supuesto de que las biografías académicas singulares están inscriptas en la historia social. Norbert Elias (1990) al aludir a la tradicional y hegemónica escisión entre objetividad y subjetividad, interpone un movimiento dialéctico entre compromiso y distanciamiento. En lugar de estructura versus agencia propone los términos “compromiso y distanciamiento”; con lo que evita pensar a los atributos sociales y psicológicos como entidades separadas y dicotómicas. El término compromiso intenta establecer el grado en el cual una persona está afectada por el mundo exterior. Esto significa que en los textos de Ángel Pérez Gómez se pone en evidencia la implicación subjetiva con las realidades educativas y las utopías de su tiempo.

Existe una tendencia a encasillar a las y los autores, lo cual representa siempre una forma inevitable de reduccionismo, y observando la trayectoria de Pérez Gómez, podemos afirmar que se focaliza en el campo de la Didáctica. Esto es, en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que los sentidos del acto de educar se construyen en el marco de las experiencias de transmisión generacional. Una peculiaridad de su obra es que ancla a la didáctica en procesos políticos y socioculturales más amplios. Aquello que acontece en la

escuela contiene una especificidad, aunque no se trata de abordar el cotidiano del aula y el territorio escolar desde sus muros, sino más bien como prácticas situadas históricamente. Su pretensión explícita ha sido siempre la de comprender los procesos imbricados del enseñar y aprender en la institución escolar para ayudar a transformarlos; asumiendo que toda práctica educativa involucra una dimensión ética.

En este punto, la tradición crítica de la didáctica se entrecruza con la del campo sociopedagógico. Como demuestra Michael Apple en su escrito *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (2013), en muchas naciones del mundo hay una larga tradición de la sociología de la educación crítica en interrogar radicalmente a las instituciones educativas, en preguntar sobre quién se beneficia con sus formas dominantes de currículo, enseñanza y evaluación, en discutir sobre qué podrían hacer diferente, en hacer preguntas provocadoras sobre lo que se debería cambiar para que esto suceda y en proveer respuestas cruciales sobre cómo esto puede suceder y, de hecho, sucede. Representa un valiente posicionamiento radical frente a todo discurso autoritario de la despolitización. En la lucha por la democratización escolar contribuye el pensamiento crítico de Pérez Gómez que busco recuperar en este texto.

1. LA TRASCENDENCIA DEL PENSAMIENTO DE ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ

Habiendo traspasado las fronteras de su España natal, Ángel Pérez Gómez se ha convertido en un referente de la pedagogía latinoamericana, una de las regiones más desiguales. La desigualdad representa la violación de un derecho humano elemental que es la dignidad. Therborn (2015) distingue tres clases de desigualdades: la desigualdad vital (que remite a asimetrías en la esperanza de vida, la salud y los espacios de habitabilidad); la desigualdad existencial (referida a la disparidad de atributos que constituyen a la persona, tales como raza, sexo, clase social); y la desigualdad de recursos (la tierra, el dinero, el poder, los derechos, entre otros). La educación se encuadra, sobre todo, en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se conciben como valiosos para la vida social. Las expresiones de la desigualdad educativa remiten, entonces, tanto a las condiciones materiales objetivas como a las construcciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas. En una entrevista reciente Ángel explicita que “Necesitamos una economía para la vida y no una economía para el beneficio del capital. Y habrá que ver la manera de producir, distribuir y consumir que favorezca una vida sostenible y un bienestar de todos y para todos” (Entrevista a Pérez Gómez, Minutaje 6:20).

Desde una perspectiva de largo plazo podemos afirmar, entonces, que la desigualdad ha sido una de las características más persistentes de los sistemas educativos latinoamericanos (Kaplan y Piovani, 2018). Tal vez pueda resultar paradójico preguntarse por las condiciones necesarias para la justicia educativa en sociedades del capitalismo salvaje, tal como atinadamente las ha denominado Richard Sennett (1998). ¿Puede acaso existir justicia escolar en sociedades sin justicia social, donde las grandes mayorías están atravesadas por procesos de subalternidad y eliminación? ¿En qué medida el sistema educativo refuerza o resiste las desigualdades de origen a través de la justicia que se imparte cotidianamente en las escuelas? ¿Cuáles son los mecanismos sociales que producen la injusticia y la justicia en el cotidiano escolar? ¿Qué papel juega el currículum en los procesos de desigualdad?

Durante las últimas décadas las reformas y la expansión de los sistemas educativos de la región, y particularmente de Argentina, se tradujeron en la incorporación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos. Argentina, con un extenso y variado territorio, y con grupos sociales atravesados por diversas formas de desigualdad, presenta realidades educativas muy dispares. Además, su organización política federal implica que distintas jurisdicciones tienen competencia en materia educativa, y esta segmentación, a la que se ha sumado una creciente participación del sector privado, ha dado lugar a la coexistencia de múltiples trayectorias socioeducativas que tornan necesaria una mirada analítica contextual e histórica.

Este tipo de análisis se ha vuelto especialmente relevante a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 promulgada en el año 2006 que, junto a otra serie de políticas públicas en la materia, han impulsado la democratización del acceso al sistema educativo reforzando una tendencia que venía verificándose con anterioridad. En efecto, la extensión de la educación básica, la obligatoriedad de la educación secundaria y, más recientemente la creación de nuevas universidades en zonas históricamente postergadas, posibilitaron el ingreso al sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos o marginados, en particular en los niveles secundarios (escuela secundaria o media) y de educación superior. Esta democratización implicó un nuevo desafío de carácter institucional y pedagógico, debido a que el aumento de la escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales (Kaplan y Piovani, 2018). Tal como señala Tuñón (2011):

Los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza, en términos (...) materiales como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen (p. 3).

2. LA LUCHA CONTRA EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA DICTADURA

Particularmente en mi país, Argentina, la voz de este Maestro, Ángel Pérez Gómez, ha sido un elemento clave en la construcción del pensamiento crítico, tal como he anticipado; especialmente en tiempos de recuperación democrática tras la última dictadura cívico militar. El golpe militar del 24 de marzo de 1976 representó un tiempo signado por la represión, los secuestros y las desapariciones. También fue un tiempo de resistencia, de lucha por parte de los movimientos de Derechos Humanos, de las Abuelas y las Madres de Plaza de Mayo.

Intelectuales como Pérez Gómez nos han posibilitado a quienes atravesamos bajo régimes dictatoriales la adolescencia y la primera juventud (la escuela secundaria y casi toda la universidad, en mi caso) poder salir de la oscuridad. El desarrollo del conocimiento científico comprometido con los valores democráticos es un eje central de su contribución a las Ciencias de la Educación que es importante revalorizar. Desde la primavera democrática es que me une a él un vínculo de reconocimiento y gratitud intelectual a partir de la lectura de su obra y más tarde una amistad fraterna. Por ello me permito denominarlo como Ángel a lo largo de las páginas que siguen, por la proximidad con sus ideas y la cercanía afectiva.

Bajo un ejercicio retrospectivo de memoria, es preciso afirmar que las políticas educativas autoritarias (1976-1983) ejercieron un control pleno sobre los actores y dejaron marcas socio subjetivas. Este control fue ideológico, pero también fue un control de la vida cotidiana, del comportamiento, de las formas institucionales y de los vínculos pedagógicos. Tal como lo identifica el Informe *Memoria en las Aulas* de la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires (Raggio, 2011), la dictadura promovió la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas y que evitaran la manifestación del conflicto en las instituciones educativas. Para ello, se produjeron entre 1977 y 1981 distintas intervenciones en el currículum escolar de los niveles primario, secundario y de la formación docente. Estas intervenciones tuvieron por resultado un vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos.

Una marca particular en el plano curricular fue la de evitar la participación de los actores educativos en la construcción del currículum. Los maestros y profesores no debían intervenir en la formulación de objetivos y contenidos, sino dedicarse exclusivamente a la producción de actividades de enseñanza, su ejecución y evaluación. El énfasis estuvo puesto en los aspectos represivos y disciplinantes de la escuela. A pesar de la inexistencia de un proyecto pedagógico orgánico de la dictadura, en las distintas gestiones hubo coincidencia sobre lo que no debía formar parte del currículum, lo cual conllevó la prohibición de libros y la supresión de materias y contenidos curriculares. Mediante “el vaciamiento de contenidos socialmente significativos” la escuela fue traccionada hacia sus aspectos más autoritarios, en lugar de pensarse como transmisora crítica de la cultura y constructora del lazo social. El concepto de democracia dejó así de ser mencionado en los distintos documentos curriculares.

Leer y escuchar a Ángel nos ha abierto horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos que disputan sentido frente a este tipo de discursos que sostenían (y sostienen) la neutralidad ideológica del hecho educativo. En *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* de Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, publicado en 1983, se caracterizan los principales objetivos que persiguieron los militares y civiles que integraron el gobierno dictatorial que fueron los de disciplinar a la sociedad, restaurar el orden, las jerarquías y la autoridad, revalorizando así el autoritarismo pedagógico tradicional. En dicha obra se alude al documento Subversión en el ámbito educativo. *Conozcamos a nuestro enemigo* (1977) donde se afirmaba que el “accionar subversivo” se encarnaba en el accionar de docentes que, “ideológicamente captados”, les daban a los niños libros de “editoriales marxistas”.

La misión de la educación dictatorial se dirigió a restaurar un supuesto orden perdido. Con la reconstrucción de la vida democrática a partir de 1983, se le adjudicó a la educación un lugar fundamental para la promoción de una cultura y unos valores democráticos, alejando formas autoritarias de convivencia (Southwell, 2004). En este contexto, acceder a la literatura de Ángel, abrió la posibilidad de repensar la democratización escolar, el papel del docente como intelectual comprometido y el currículum como praxis social.

A su modo de entender “el currículum es la cultura que las y los estudiantes y los docentes viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela” (Pérez Gómez, 1991, p. 70). Esta concepción ha sido un punto de inflexión para avanzar en la comprensión de la experiencia escolar (el campo de la investigación crítica se concentró en el análisis de la democratización escolar)

con miras a la construcción de una educación más justa e igualitaria. La figura del docente y de sus saberes cotidianos ocuparon un lugar central:

Para poder desarrollar el modelo procesual del desarrollo curricular, el profesor/a no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación. (Pérez Gómez, 2009, p. 42)

Así, el acto pedagógico porta necesariamente un componente ético. Es siempre una forma de resistencia frente al orden injusto al posicionarse al lado de los más frágiles e invisibilizados. El currículum no es una práctica neutral y mucho menos instrumental, sino que adquiere un carácter político. Ello supone asumir que la trama escolar, donde el currículum es un elemento central, está tensionada por relaciones de poder y dominación. También el oficio del investigador y la escritura académica presuponen fijar posición respecto de para quiénes se produce conocimiento.

Ángel destaca que es fundamental reflexionar sobre “la relación conflictiva entre educación y poder” (Pérez Gómez, 2009, p. 24). Entiende al poder como relacional, productivo, desigualmente distribuido, pero ejercido por todos y “constituye una parte muy destacada de los hechos educativos” (Pérez Gómez, 2009, p. 24). La educación es poder, afirma Ángel, en tanto tiene la capacidad de incidir en los comportamientos y pensamientos de los actores implicados:

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. (Pérez Gómez, 2009, p. 25)

Distinto al poder disciplinario que funciona como una relación de dominación que no se funda en la propiedad de los cuerpos, sino que es una forma de poder productivo que busca formar sujetos dóciles que puedan ser utilizados de una manera más económica (en términos de efectividad). A partir de tecnologías sutiles e invisibles se extiende por todo el cuerpo social. Así vigilar y normalizar más económico y efectivo para gobernar a grandes poblaciones que reprimir y castigar. La disciplina toma forma a partir del examen, la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora que están en la base del funcionamiento de la escuela, pero también de hospitales, cuarteles, cárceles y fábricas.

Todo lo expuesto no significa que los sujetos sean pasivos o cómplices frente al poder, sino que las relaciones de poder, aunque puedan oponerse a las necesidades y deseos de los sujetos, demandan su participación activa. Tampoco que el poder esté uniformemente repartido por el cuerpo social. Elias (1980) argumenta que el poder es relacional. Es constitutivo de las relaciones humanas; de allí que su carácter sea dinámico y fluctuante.

Para Foucault, la escuela es uno de los espacios en el que se ensayan “nuevos procedimientos y tecnologías que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, de una nue-

va física del poder, y que contribuye, en determinados momentos históricos, a la formación de identidades sociales nuevas" (Álvarez Uría y Varela, 2009, pp. 70-71). La genealogía subraya, por lo tanto, más especialmente las funciones productivas que las reproductivas de la escuela.

Es importante asumir las relaciones de poder que se traman en la vida cotidiana de la escuela para poder equilibrar la balanza y procurar construir relaciones más democráticas si el objetivo de la educación es formar sujetos cultos, solidarios y autónomos (Pérez Gómez, 2022). El rol docente es trascendental en la reconstrucción crítica y situada del currículum.

En una entrevista en el 2014 Ángel se refiere a los docentes como directores de orquesta, cuya tarea principal es diseñar contextos de aprendizaje donde los niños y niñas aprendan mientras comparten, exploran, experimentan y crean. Ese escenario de aprendizajes no puede ser diseñado de manera individual, sino que requiere necesariamente de la colaboración de otros docentes (García, Merchán y Pérez Guerrero, 2014). Las y los docentes revisten una figura legitimada, por lo que pueden contribuir a reforzar límites simbólicos o trazar horizontes de posibilidades en las trayectorias de sus estudiantes (Kaplan, 2008). En consonancia, las contribuciones de Bourdieu y Saint Martin (1998) permiten examinar la incidencia de las categorías de los juicios profesorales sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de los alumnos. Los juicios profesorales que se ponen en juego en los procesos de escolarización "se apoyan sobre todo un conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados, que le son ofrecidos por los trabajos y los ejercicios escolares o por la persona física de su autor" (Bourdieu y Saint Martin, 1998, p. 7). Las apreciaciones escritas u orales que el profesor hace de sus estudiantes constituyen una ocasión para afirmar los valores profesorales.

Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos, que recibimos y efectuamos, vamos realizando, de manera no necesariamente consciente, un cálculo simbólico sobre nuestras limitaciones y posibilidades (Kaplan, 2010). El sujeto hace suyo un juicio público, legitimado por la institución escolar y personalizado en las interacciones sociales cotidianas, transmutando un principio de calificación colectiva en un acto de conciencia individual que, aunque de apariencia paradójica, le es oculto en cierto sentido. Esta incidencia simbólica que configura una suerte de efecto de destino actúa de modo mediatizado y, en parte inconsciente, en el proceso de construcción de la subjetividad; permite dar cuenta de una de las dimensiones significativas de la concreción de trayectorias estudiantiles diferenciales en la escuela.

Es a través del currículum (en su dimensión explícita e implícita) que las y los estudiantes van interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, "van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *status quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente" (Pérez Gómez, 2009, p. 5). No obstante, la escuela como espacio de resistencia también puede generar un contrapeso simbólico antes las históricas desigualdades que afectan a los más frágiles. Para avanzar en esta apuesta ética y política la enseñanza debe promover aprendizajes mediante la participación activa, el debate, la discusión y la creación de espacios de significados compartidos. "Compartir significados implica participar en la creación de esos significados" (Pérez Gómez, 1991, p. 81). Esta es la base para la construcción de comunidades de aprendizaje en el aula y de una sociedad de convivencia democrática.

3. UNA OBRA QUE INSPIRA

Los postulados de Ángel nos inspiran al abordaje del currículum como “una síntesis cultural” sensible y abierto a la diversidad de sujetos y contextos. En mi rol de directora oriento un trabajo de investigación sobre experiencias escolares de jóvenes indígenas en una escuela secundaria rural en Argentina¹. Allí hemos analizado las propuestas curriculares y su incidencia en la producción de las subjetividades. En contextos rurales y de diversidad cultural la escuela disputa la legitimidad de sus saberes con la diversidad de experiencias formativas que traen consigo las y los jóvenes indígenas (Kaplan y Sulca, 2021). La distancia entre los saberes legitimados de la escuela y los saberes deslegitimados de los pueblos indígenas opera como un mecanismo de exclusión que cercena el acceso a una educación democrática:

Los saberes que se enseñan en los talleres de tejido y carpintería son considerados “útiles” porque les permitirían generar una economía de supervivencia en la comunidad, “ganarse la vida”, “vivir de eso” como sostienen las/as entrevistadas/as. A su vez, éstos son los que más cercanía tienen con las experiencias de aprendizaje adquiridas en el ámbito familiar y comunitario. Aquellos que adquieren un carácter más abstracto como los de la matemática y de la física no revisten la misma significatividad, las y los estudiantes señalan que ante las dificultades para comprenderlos apelan a la memorización. (Kaplan y Sulca, 2021, p. 380)

Sobre la enseñanza de las disciplinas, Ángel nos convoca a pensarlas como herramientas que le permitan a las y los estudiantes resolver los problemas de la vida cotidiana. Para ello, hay que partir necesariamente de la cultura estudiantil. Ello supone organizar el currículum no en torno a disciplinas jerarquizadas, sino en torno a problemas, casos, situaciones y proyectos. También focalizar en la calidad y profundidad del currículum y no en su extensión.

Tenemos un currículum de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad. Queremos que el niño lo vea todo, en todas las disciplinas y a lo largo de toda la historia. Y así no funciona. Porque así, el niño solo es capaz de aprender datos para reproducir de memoria. Menos es más. Primero las vivencias, y después las formalizaciones. Y, por último, un currículum en torno a problemas relevantes. Ya sean políticos, sociales, ecológicos, familiares, personales, socioemocionales, etc. (Entrevista a Pérez Gómez, Minutaje 12:19)

Respecto a las funciones de la educación, la pregunta que orienta su pensamiento es la de cómo generar un movimiento de enseñanza desde la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Para quienes nos dedicamos al campo de la Sociología de la Educación la cuestión de los mecanismos y dinámicas de reproducción y producción constituyen una pregunta central. Ángel nos aporta una mirada que imbrica los procesos curriculares (cultura académica, evaluación, etc.) con la construcción socio-subjetiva de la experiencia escolar. La educación tiene un carácter reproductor a la vez que lo desborda. Ello es por la tensión y lucha permanente, más o menos implícita, más o menos consciente, entre los movimientos conservadores y las herejías. La formación y el trabajo docente tensionan en las prácticas cotidianas los

1 El trabajo de investigación doctoral llevado a cabo por Elisa Sulca, bajo mi dirección, se denominó Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina.

elementos reproductores de la transmisión de la cultura letrada con las luchas emancipatorias por el reconocimiento y la justicia curricular. Tal como nos enseña Ángel.

Para ir cerrando este texto homenaje, quisiera haber podido poner en valor la significación política pedagógica de la trayectoria intelectual de Ángel. Como todos los grandes Maestros, nos inspiran generosamente a comprometernos con la escuela de nuestro tiempo, a repensarla y a no abandonar nuestros sueños de una escuela más justa en sociedades atravesadas por las marcas de la desigualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). La escuela y sus funciones sociales. En F. Álvarez Uría, F. y J. Varela (Comp.), *Sociología de las Instituciones. Bases sociales y Culturales de la conducta* (pp. 55-74). Morata.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista. *Entramados-Educación y Sociedad*, 0(2), 29-39. Disponible en: <https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382>
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M., (1998). Las categorías del juicio profesional. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, 19, año 9, FLACSO. (Traducido por Emilio Tenti Fanfani y editado por Carina. V. Kaplan).
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas*. Fondo de cultura económica.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Elias, N. (1995). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- García Pérez, F., Merchán Iglesias, J. y Pérez Guerrero, V. (2014). Conversación con Ángel I. Pérez Gómez. *Revista Con-Ciencia Social*, 18, pp. 87-107.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Kaplan, C. V. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (7), pp. 101-122.
- Kaplan, C. V., y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 220-263). Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C.V. y Sulca, E. (2021). Curriculum y justicia escolar en contextos pluriculturales. *Revista Teias*, 22(67), pp. 372-381. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62798>
- Pérez Gómez, A. I. (1991). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 55-74). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1991). Investigación-acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En A. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (pp. 67-88). Ediciones Morata.

- Raggio, S. (2011). *La educación durante la última dictadura militar*. Dossier N°5 Memorias en las aulas. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier5.pdf>
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Southwell, M. (2004). La escuela bajo la lupa: una mirada a la política de Subversión en el ámbito educativo. *Revista Puentes*, La Plata, Comisión por la Memoria, pp. 145-158.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tuñon, I. (2001). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Universidad Católica Argentina.

Preparing Teachers to Teach Successfully in Schools in Historically Marginalized Communities

Preparar a los profesores para enseñar con éxito en escuelas de comunidades históricamente marginadas

Kenneth Zeichner*

Recibido: 8 de septiembre de 2022 Aceptado: 13 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Zeichner, K. (2022). Preparing Teachers to Teach Successfully in Schools in Historically Marginalized Communities. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 83–97. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15343>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15343>

RESUMEN

El artículo aborda la formación del profesorado para enseñar con éxito en escuelas de comunidades históricamente marginadas. Para ello, el autor explica, en primer lugar, este concepto y profundiza en la dualidad de la financiación privada y pública en la educación. Para alcanzar el futuro optimista que prevé, la estructura de la financiación debe cambiar. El autor también expone dos vías principales para la formación democrática del profesorado: hacer un mejor trabajo en la preparación de los profesores de fuera de las comunidades históricamente marginadas en la enseñanza de los estudiantes de manera culturalmente sensible y sostenible y hacer un mejor trabajo en la contratación, preparación y retención de los profesores que viven en estas comunidades para que se queden allí y enseñen. Por último, se presenta un esquema de lo que hay que hacer.

Palabras clave: formación democrática del profesorado; comunidades históricamente marginadas; financiación de la educación

ABSTRACT

The article addresses teacher education to teach successfully in schools in Historically Marginalized Communities. In order to do that, the author explains, first of all, this concept and delves into the duality of private and public funding in education. To achieve the optimistic future he foresees, the structure of funding must change. The author also exposes two major pathways to democratic teacher education: doing a better job in preparing teachers from outside historically marginalized communities in teaching students in culturally responsive and sustaining ways and doing a better job of recruiting, preparing, and retaining teachers who live in these communities to stay there and teach. Finally, an outline of what needs to be done is presented.

Keywords: democratic teacher education; historically marginalized communities; funding in education

*Kenneth Zeichner

Universidad de Washington (Estados Unidos)

zeichner@facstaff.wisc.edu

1. THE PROBLEM, THE CONTEXT, AND WHAT IS NEEDED

There are many challenges facing teacher education today internationally, and I will briefly discuss one of them here that has been major challenge throughout the 47 years that I have been a teacher educator. Although I will discuss this challenge as it has been experienced in the U.S., it is also an issue that has existed in some form in most other countries. This challenge is concerned with the need to recruit and prepare teachers to be successful and stay over time in schools in rural and urban communities that have been highly impacted by poverty. These communities (I will call them historically marginalized communities), are those that “have been impacted by systemic oppression such as marginalization based on race, class, language, or immigration status” (Ishimaru et al., 2019, p. 9). In the U.S., these are also the communities as Barajas-Lopez and Ishimaru (2020) point out that experience “challenges of health care, housing, immigration, transportation, and other underlying dynamics facing schools” (p. 39) as well as communities that suffer from an inequitable distribution of resources such as public education funding and a lack of access to an equitable share of fully prepared and experienced teachers who teach in their areas of expertise and certification (Baker, 2018; Darling-Hammond, 2013). One example that confirms the international scope of this problem is the popularity of the program *Teach for All* that exists through partnerships in many countries including in Spain with Empieza por Educar. This program continues to feed underprepared teachers into schools in historically marginalized communities to teach for a short time thereby leaving these communities with schools with high teacher turnover and a lack of access to experienced teachers for their children (Ellis et al., 2016).

In the U.S., the majority of students who attend public schools live in poverty as measured by their qualified status for the federal free or reduced price meal program. In 2017-2018, 52.3 percent of pupils were in this category (National Center for Educational Statistics, 2021). Although 53 percent of students in U.S. public schools were nonwhite in 2018, 72.3 percent of U.S. public school teachers were White at this time (Wilson & Kelly, 2021). Additionally, students of color who attend U.S. public schools are concentrated in high poverty schools in historically marginalized communities (National Center for Education Statistics, 2021).

In the U.S. and other countries that have experienced a growth in refugees and immigrants in their populations, teachers who work in the nondominant communities where many Indigenous people, immigrants, refugees and others live in poverty are faced with a situation where they often bring very little personal experience to be able to draw on when trying to connect with their students and their families (Epstein & Sanders, 2006). Very often teachers do not live in or have much experience with the nondominant communities in which they teach, and very few of them have been prepared in their teacher education programs in how to work in culturally respectful ways in their teaching of students with their students' families, and with others in their communities to learn about the expertise and cultural wealth in the communities and how to connect their curriculum and classroom instruction with students' lives outside of the classroom in culturally responsive and sustaining ways (Alim & Paris, 2017; De Brunine et al., 2014; Hong, 2019). Neither are most teachers in schools in nondominant communities provided with professional learning opportunities and encouragement from their school administrators to support their efforts to engage their students' families and learn about their communities (Kirmaci, 2019).

Even when teacher candidates and teachers have opportunities to learn from families and communities however, there is often lack of attention to helping them learn how to incorporate what they learn into culturally responsive and sustaining curriculum, teaching and management practices within their classrooms (Zeichner, 2019). It cannot be assumed, as it is often the case, that teachers can automatically translate knowledge about families and communities into culturally responsive and sustaining pedagogy (Villegas & Lucas, 2002). In other words, as Smolcic & Katujnich (2017) have put it, intercultural competence is not the same thing as culturally responsive pedagogy. Teachers need to learn and practice how to integrate community funds of knowledge and cultural wealth into their curriculum and instruction and must be mentored in doing so (Hong, 2019).

It is very clear from decades of research that teachers' abilities to connect in positive ways with their students and their families, and connecting learning within the classroom with their students' lives out of the classroom in positive ways enhances the quality of student learning, and that if teachers are not able to do this student learning will suffer.

When schools are not inclusive of the communities' languages, practices, and knowledge, they tend to alienate students and their families and thus put these students at continued risk for failure in dominant educational settings. (Philip et al., 2013, p. 175)

1.1. Teacher Education Programs have not done a good job

It is widely agreed in the U.S. and internationally among teacher educators, primary and secondary school educators, and people in historically marginalized communities that overall teacher education programs have not been very successful in recruiting and preparing teachers for schools in nondominant communities, teachers who are successful in educating students and continue working in these communities over time. Teacher education programs have mostly prepared teachers from the dominant White majority groups and middle class communities to teach students whose backgrounds are like their own rather than preparing them to teach the diverse students who are actually in the public schools. Also, overall in the U.S. teacher educators are mostly White and lack meaningful experiences in nondominant communities as teachers.

In other countries such as Australia and in Europe, we can also see evidence of the recognition of the inadequacy of teacher preparation programs in preparing teachers for schools in Indigenous, refugee, poor, and historically vulnerable communities and attention to changing the structure and epistemology of teacher preparation programs to better serve these communities (e.g., De Brunine et al., 2014; Gomila, Pascual, & Quincoces, 2018, 2014; Lampert, 2021; & Naidoo & Brace, 2017).

1.2. The Lack of Support for Culturally Responsive Teacher Education

One problem in teacher education's inability to address this challenge is the failure within many countries to provide teacher preparation programs with the contextual conditions that are needed to prepare teachers to teach in culturally responsive and sustaining ways that engage students in nondominant communities in the deeper learning that is routinely available to many

students in more privileged communities. Throughout my career in the U.S., teacher preparation has operated in a relatively hostile context where first, arts and sciences faculties in colleges and universities resisted the incorporation of teacher education programs from single purpose and lower status institutions such as normal schools into colleges and universities and sought to denigrate the academic quality of teacher preparation coursework and clinical experiences (e.g., Koerner, 1963).

Then, beginning in the 1980s, instead of investing in strengthening the preparation of teachers for nondominant communities in college and university programs, the federal government and many state governments promoted the establishment of alternatives to college and university programs that resulted in many underprepared beginning teachers being hired to teach in schools mainly in nondominant communities. In many cases, these underprepared teachers completed their preparation programs as fulltime teachers in historically marginalized communities, and they often taught subjects outside of their areas of expertise and certification (Peske & Haycock, 2006). Teachers are still prepared like this today in “fast track” programs, and they typically leave their schools in historically marginalized communities at a higher rate than fully prepared teachers (Cardishon et al., 2020).

This situation has led to difficulties in providing families in these communities with access to experienced teachers teaching in their areas of expertise and certification. At the same time, as teacher education standards were being relaxed to provide enough teachers to staff schools in nondominant communities, the federal government increased regulations on college and university-based preparation programs and promoted the nonsensical idea of evaluating the quality of these programs based on the standardized tests scores of the pupils of program graduates after they have completed their programs (Zeichner, 2015).

In the last decade, the promotion of alternatives to college and university-based teacher education has accelerated into an aggressive push supported by the federal government, philanthropists, and “social entrepreneurs” to deregulate and “disrupt” the teacher education system in the country that critics argue is broken and needs to be scrapped and replaced (Zeichner & Sandoval, 2016). These same forces for privatizing teacher education have been operating in other counties as well (Furlong et al., 2009; Moon, 2016).¹

The push to privatize teacher education in the U.S. parallels similar efforts to expand the number of privately managed charter schools in public school systems across the country. In fact, several alternative teacher preparation programs have been founded by privately run charter school networks to prepare teachers for their schools and other charter schools (Steitzlein & West, 2014).

While this was going on, state governments across the U.S. substantially reduced their financial support to the public universities that prepared and still continue to prepare the majority of U.S. teachers. (Lyall & Sell, 2006). Teacher education institutions, which were never adequately funded to support high quality clinically-based programs, found themselves in serious difficulty to maintain even the inadequate level of support that existed before the state funding reductions.

¹ The *Teach for All* network is an example of the international nature of these problems. <https://teachforall.org/>

I was the faculty director of teacher education at the University of Washington during the most recent period of large budgets cuts in higher education, and I had to struggle each year to maintain funding to support adequate coaching and mentoring support for teacher candidates and even to maintain the existence of programs. As pressures increased on teacher education faculty to get external grants to support their graduate students, and to initiate any kind of innovation in teacher preparation programs, teacher education program administrators in the U.S. became more and more dependent on hiring less expensive temporary adjuncts rather than fulltime permanent faculty (Besas, 2021). This surge in hiring people to teach particular courses does not typically include money for adjuncts to participate in the kind of programmatic work that builds and maintains program coherence (Flaherty, 2020).

Although some federal and foundation grants were available to fund special initiatives in teacher preparation programs such as school-university partnerships, in many cases, these were developed in a few elite research universities and teacher educators were not able to sustain the funded initiatives beyond the life of their grants. Although there were many efforts to spread these reforms to the large public regional universities that prepare most teachers in the U.S., for the most part these institutions have not had the capacity to implement these reforms in ways that enabled many teacher education partnerships to become more than superficial alliances (Zeichner, 2021).

2. OPTIMISM FOR THE FUTURE

Despite what might seem to some like a pessimistic view of this issue, I believe that is possible to create a situation where teacher education programs are more successful in preparing teachers to teach students in culturally responsive and sustaining ways in historically marginalized communities and stay there over time. I also believe that it is possible to secure and sustain the funding and to create the contextual conditions needed to do so.

Major changes will need to take place though in the funding, structure and curriculum of teacher education programs as well as in the accountability systems for evaluating and encouraging the improvement of programs. First, and most importantly in this transformation process, we need to rethink and redefine who the teacher educators are and whose knowledge is needed to educate teachers for schools in nondominant communities. To put it simply, teacher education, to date, in many countries has been dominated by the role of college and university faculty and staff in designing and implementing preparation programs with educators in the schools playing a largely secondary role, and family and community members most often playing no role (Zeichner, 2018). This situation must change, and the creation, governance, and implementation of teacher preparation programs must become more of a shared responsibility between institutions of higher education, schools, teacher unions, and families and communities.

Various parts of this vision have been attempted in several countries over the years although often the implementation has been superficial. For example, despite the frequent attention to teacher education partnerships, colleges and universities have retained most of the power in making decisions about teacher preparation programs for themselves often leaving school and community partners in a position of “second class” participants who are expected to follow the

lead of the college and university teacher educators. Overall, there has been a failure to establish a “rightful presence” (Barton Calabrese & Tan, 2020) for school and community partners in teacher education partnerships. There is a big difference between asking school and university partners to participate in conceptualizing and designing innovations as opposed to only asking them to react to things already conceptualized by others (Ishimaru, 2020). This situation has often prevented teacher educators and teacher candidates from benefiting from the expertise that good teachers and families and communities have to offer and has contributed to the problem of the underfunding of teacher preparation (Zeichner, 2010).

The result has also been continued failure to prepare teachers who are successful in schools in historically marginalized communities over time except in the relatively few programs where power and knowledge hierarchies have been disrupted and university, school and community expertise have been brought together in synergistic ways. The goal, in my view, is to figure out ways to enable teacher candidates to access the knowledge and expertise of the academic faculty and staff in institutions of higher education, educators who work in primary and secondary schools who host clinical experiences, and the families and community members who send their kids to the schools in historically marginalized communities and support the work of these schools through their advocacy work on a range of issues including education, as individuals and in community organizations. My colleagues and I have referred to this transformation project as one of democratizing teacher education (e.g., Payne & Zeichner, 2017; Zeichner et al., 2015).²

3. PATHWAYS TO DEMOCRATIC TEACHER EDUCATION

I see two major pathways to overcoming the problems with previous forms of partnerships to achieve the goals that I have briefly identified. One is doing a better job in preparing teachers from outside historically marginalized communities in teaching students in culturally responsive and sustaining ways. Teachers who see their work as serving the community as a whole instead of trying to “save” students from their communities³. The second path is to do a better job of recruiting, preparing, and retaining teachers who live in these communities to stay there and teach.

The most important thing that must be done in both cases is to admit that what we have done so far has not worked well, and that we need to think collaboratively with our school and community partners about different ways to approach these goals and be open to creating new

² Currently in the U.S. family and community members in some communities and sometimes members of hate groups in the area often identify themselves as “culture warriors” and are putting pressure on schools not to teach an accurate history of the U.S. and the role of the U.S. in the world. In some communities, teachers and administrators are being harassed and sometimes fired for teaching about slavery, racism, and anything that the culture warriors consider to show the U.S. in a negative light. (Frenkel, 2020). In one state, Florida, the governor has proposed legislation that would empower anyone to sue teachers for teaching about race (Marcotte, 2021). As I noted above, my work has focused on the nondominant communities that have been marginalized because of race, language, religion, or immigrant status and where the caregivers of students have often lacked a voice in the education of their children in public schools. I have many ideas about how to prepare teachers to teach in the communities where culture warriors live, and how to deal with and resolve the tensions between schools, communities and universities in deliberations about preparing teachers, but they are beyond the scope of this brief paper.

³ See Larry Cuban’s (1969) thoughtful essay on the importance of teachers seeing their work as teaching students within communities and what needs to be done by school systems to support this work.

program structures within which to implement them. We also need to recognize from the beginning that this kind of genuinely collaborative work is necessarily messy and complicated as a result of the power and knowledge hierarchies that have existed in teacher education for a long time (Guillen & Zeichner, 2018). If things seem to be going very smoothly without any tensions and conflicts, we are probably doing something wrong.

In order to reach a place where teacher education programs are more successful over time in preparing teachers for historically marginalized communities, we need to recognize that many teacher educators also lack teaching and other meaningful life experiences in historically marginalized communities and that in order to be able to mobilize the expertise needed, it is necessary to shift the center of gravity in teacher preparation programs from partnerships where colleges and universities run programs teacher education programs with reactions and advice from schools and communities into more inclusive partnerships with schools and organizations and individuals in communities where schools and communities are brought into the transformation process at the very beginning (Zeichner, 2010). College and university teacher educators will have to relinquish some of the power and privileges that they have assumed to be theirs in collaborations with schools and communities if the subjugated knowledge and expertise in schools and communities is to influence and improve programs' responsiveness to the cultural contexts in which the programs operate (Hyland & Meacham, 2004).

These new partnerships in teacher education need to be very different than the superficial partnerships that have dominated teacher education in the last fifty years. In many teacher education partnerships, university or other program staff continue to try to maintain their positions of power and control. Also, unless we see the solution as one of educating both teacher educators and teacher candidates together about the conditions and perspectives of schools and communities, we will not accomplish much.

There are many potential obstacles to bringing the perspectives of teachers, and families and communities to a more central place in teacher preparation programs. For example, there is evidence that teacher candidates often bring deficit perspectives about students and their families who live in nondominant communities to their teaching in these communities (Banks et al., 2005). Many candidates bring a missionary perspective where their goal is to try and rescue their students from their allegedly broken communities rather than to try and build in a positive way on the existing strengths within families and communities. This frequently results in resistance by some candidates to learning from students' families and others living in their communities.

The good news is that there is growing evidence from research on forms of hybrid teacher preparation that there are ways to overcome these deficit perspectives and to help prospective teachers see the value for their teaching in learning from families and communities. For example, one important part of overcoming deficit perspectives is to place community perspectives and expertise at the center of teacher preparation programs in nondominant communities and ensuring that institutions of higher education and the schools are responsive and accountable to marginalized communities in the conduct of their preparation programs (e.g., Clark et al., 2021; Harfitt, 2019). In the community engagement work that my colleagues and I have participated in at the University of Washington, the community-based mentors of teacher candidates were very influential in helping to change candidates' deficit perspectives

and to stimulate a reexamination by teacher candidates of ideas that they had internalized over time about families in nondominant communities (Zeichner et al., 2016).

In recent years, I've learned about examples of programs in several countries that contain pieces of what I have briefly outlined as the two pathways to improving the preparation of teachers for historically marginalized communities. These include new forms of hybrid structures for teacher preparation programs where the programs are funded, governed and implemented by educators and community members from institutions of higher education, primary and secondary schools, and families and community members including leaders of local community advocacy groups.

The teacher residency model in the U.S. is an example of this new kind of hybrid program (Guhya et al., 2016). For example, the Seattle Teacher Residency Program is a program that I helped to develop over several years with several colleagues at the University of Washington, administrators and teachers in the Seattle public schools, leaders of the local teachers union, and community leaders in nondominant communities in and around Seattle.⁴

Some residency programs are based in higher education institutions, some in school districts, and some like the one in Seattle, are based in community organizations. One of the features of these programs that facilitates the ability of teacher educators to develop deeper partnerships with school and community partners is the context specific nature of the residency program preparation (Kapadia & Hammersness, 2014).

I've also learned about other more traditional programs based in institutions of higher education where genuine partnerships have been formed between teacher educators in institutions in higher education, educators in schools, and leaders in community-based organizations and local advocacy groups based in historically marginalized communities. Illinois State University's Chicago Teacher Education Pipeline and a collaboration between Ball State University and an African American community and its schools in Muncie Indiana are two examples of traditional university programs that have managed to fully include school and community partners in all aspects of planning, implementing and evaluating teacher preparation programs and have done so for over a decade (Clark et al., 2021).

There are also successful examples of community-based "Grow Your Own Teachers" programs and Indigenous programs in which communities play a central role in recruiting and preparing teachers from their communities to stay and teach there. Examples of these programs include the Indigenous teacher preparation programs that have existed for some time in Australia, Aotearoa New Zealand, Canada, and more recently in the U.S. (e.g., Haig-Brown et al., 2019). For example, The Indigenous Teacher Education program in British Columbia Canada involves a partnership between the University of British Columbia and the First Nations Educational Council and has been in existence for over 47 years and continues to prepare Indigenous teachers for Indigenous communities in British Columbia. According to Archibald (2015), who directed the program for many years, Indigenous people have been centrally involved in the planning of the program and throughout its ongoing development "the program is an Indian idea, is Indian

4 <https://seattleteacherresidency.org/>

controlled, and its philosophy is Indian, although the program falls under the jurisdiction of the University of British Columbia" (p. 15).

Also, a community-based Grow Your Own program was initiated by a local community organization in the Logan Square neighborhood of Chicago, a community composed of mainly Latinx immigrant families. This program, which includes a partnership with the Chicago public schools and several local universities, was designed to help Latinx immigrant women and a few men who were employed as teaching assistants become fully certified teachers in their own community. This program has been genuinely community-driven and was aimed at educating teacher educators about the funds of knowledge and cultural wealth in this community in addition to preparing individuals from the community to stay there and teach (e.g., see Gillette, 2018). There is strong evidence that well designed Grow Your Own Teachers and Indigenous programs have increased teacher retention in the communities that have seen in the past a revolving door of young outsider teachers come and go (Gist, Bianco, & Lynn, 2017).

Many of the programs that I have discovered and studied are relatively new ones except for a handful of programs that have been in operation for a decade or more. As I mentioned earlier, one of the endemic problems in teacher education has been our failure to sustain innovations that have tried to address the challenges that I have discussed here and others as well. I do not have time here to go into details about what I see as necessary to create the conditions to support and sustain the program transformations that I have discussed here, but I will share an outline some of the major pieces of what I think needs to be done.

4. WHAT NEEDS TO BE DONE

First, I believe that we need to recognize the often invisible and underappreciated good work that is currently being done by many teacher educators in preparing teachers for schools in historically marginalized communities and the difficult conditions they face in doing this work in their underfunded institutions of higher education and schools. I prefer incentives (i.e., carrots instead of sticks) as a general method of encouraging transformations in teacher preparation programs although I believe that accountability systems also need to be restructured to support these incentives.

One specific thing that I think should be done is to provide opportunities for programs to receive grants to fund the development of new structures for teacher preparation that are more inclusive of the genuine participation of elementary and secondary school educators and community members. This shared conceptualization and development of new program models and shared responsibility for implementing programs would be a condition of receiving the grant money. Funders of these innovations must be clear about the conditions for disrupting typical forms of hierarchy in these programs and for asking applicants to demonstrate in their proposals a plan to for the collaborating institutions to sustain the costs of innovations beyond the life of the grant.

Additionally program approval processes should specify approval standards that call for program accountability to schools and marginalized communities as a condition for approval. Currently, many state program approval processes in the U.S. specify that programs must gather data from the school administrators who hire graduates from their programs and sometimes

it is also required of programs to show that they have made efforts to respond to criticisms of programs from the schools. Accountability to communities however, particularly to marginalized nondominant communities is mostly absent from government both program approval standards and from national and voluntary program accreditation standards. Here, teacher education programs must do much more than make data on their program publicly available for marginalized communities to supposedly examine. Community accountability in teacher education with regard to marginalized communities must involve face to face dialogue with a variety of community members to listen to what they have to say about the quality of teachers in their children's schools and about the preparation that is provided to them by programs.

When I came to the University of Washington in 2009 as the faculty teacher education director, one of the first things that I was asked to do was to meet with a recently started "study group" of a composed of a few of my colleagues, Indigenous leaders in education in the state and American Indian Studies faculty at my university to discuss the perspectives of Indigenous communities in our state about the quality of our programs for preparing teachers and educational leaders for their communities and the overall responsiveness of our College of Education to the tribal communities in our state. These meetings continued over several years and resulted in the collaborative development of a Native Education certificate program⁵ that educates teacher candidates and teachers throughout Washington about the tribal cultures in our state, about issues related to local Indigenous history, and about the concept of tribal sovereignty. It also has increased efforts to recruit and prepare more Indigenous teachers. Tribal communities and educators played a central role in these efforts, and the program is managed today by an Indigenous faculty member. The study group evolved into a permanent Indigenous education advisory board that monitors the progress of the program. This is the kind of interaction between teacher education program and communities that should become a part of teacher education programs' efforts to become more accountable to marginalized nondominant communities.

5. CONCLUSION

Although I believe that some of the ideas that I have mentioned above are important for restructuring teacher preparation programs to become more accountable and responsive to historically marginalized communities, I want to be clear to also say that I am not suggesting that the preparation of teachers alone will solve the problems of public education in marginalized nondominant communities. It is clear from research over many decades that although good teaching makes a difference out of school factors like poverty play a much greater role in determining school outcomes (Berliner, 2013).

One of the issues that I have been working on in recent years is an examination of the tensions between teacher and teacher educator professionalism and meaningful and influential participation in schooling and teacher education by members of historically marginalized communities. There is a long history of debate about the issue of the question of whether the democratic potential of public education can be realized without undermining the dignity and professionalism of the work of teachers and teacher educators (e.g., Driscoll, 1998).

5 <https://education.uw.edu/programs/necp>

I have come to believe that the idea of preparing teacher educators and teachers as democratic professionals as an alternative to the traditional and managerial forms of professionalism that have dominated teaching and teacher education in recent decades (Anderson & Cohen, 2018). Without getting into the details of this argument here (see Zeichner, 2019, 2021) democratic professionalism is a form of professionalism where educators seek to enhance broader public engagement and deliberation about issues of teaching and teacher education (Anderson & Cohen, 2018). Australian scholar Sachs (2001) has argued that democratic professionalism:

Seeks to demystify professional work and build alliances between teachers and excluded constituencies of students, parents, and members of the community on whose behalf decisions have traditionally been made either by professions or by the state... the core of democratic professionalism is an emphasis on collaborative, cooperative action between teachers and other education stakeholders. (p. 153)

When teachers and their teacher educators give up some of the power that educators have traditionally exercised in schools in nondominant communities and in teacher preparation programs that prepare teachers for teaching in nondominant communities, not only will education and teacher education benefit from the expertise and community wealth in communities, but also teachers and teacher educators will begin to work together with parents and activists in nondominant communities to fight for the resources both inside and outside of schooling that will support high quality education for everyone's children. In the U.S. we have already seen teachers' unions begin to form alliances with community advocacy groups to bargain in teacher contracts for things that communities are fighting for in addition to the traditional focus with salaries and working conditions (Strauss, 2015). It is time for teacher educators to step up as well and join the struggles by historically marginalized communities to secure the resources for affordable housing, access to nutritious food, etc. in addition to their advocacy for a high quality education for their children. These alliances will result as we have seen in some countries like Canada and Mexico in advocates in historically marginalized communities supporting the struggles of teachers and teacher educators for the resources to provide the high quality of teaching and teacher education that all communities deserve.

REFERENCES

- Alim, H. S., & Paris, D. (Eds.). (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning in a changing world.* (pp. 1-24). Teachers College Press.
- Anderson, G. & Cohen, M. (2018). *The new democratic professional in education: Confronting markets, metrics, and managerialism.* Teachers College Press.
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement.* (2nd edition). Routledge.
- Archibald, J. (April, 2015). *Indigenous teacher education: Struggle and triumph for justice and more.* A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Barajas-Lopez F. & Ishimaru, A. M. (2020). Darles el lugar: A place for nondominant family knowing in educational equity. *Urban Education*, 55(1), 38-65.

- Baker, B. (2018). *Educational inequality and school finance: Why money matters for America's students*. Harvard Education Press.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., Darling-Hammond, L., & Duffy, H. (2005). Preparing teachers for diversity. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. (pp. 232-274). Jossey-Bass.
- Barton Calabrese, A. & Tan, E. (2020). Beyond equity as inclusion: A framework of “rightful presence” for guiding justice-oriented studies in teaching and learning. *Educational Researcher*, 49(6), 433-440.
- Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs teachers and schooling on American Youth. *Teachers College Record* Volume 115 Number 12, 2013, <https://www.tcrecord.org> ID Number: 16889, Date Accessed: 8/30/2014.
- Besas, M. (March 15, 2021). Tenured faculty keep being replaced by adjuncts across the U.S. *The College Post*. Retrieved from <https://thecollegepost.com/tenured-faculty-replaced-adjuncts/>.
- Cardichon, J.; Darling-Hammond, L.; Yang, M.; Shields, P.M.; & Burns, D. (2020). *Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers*. Learning Policy Institute.
- Clark, P.; Zygmunt, E.; Tancock, S. & Cipollone, K. (2021) (Eds). *The power of community-engaged teacher preparation*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (1969). Teacher and community. *Harvard Educational Review*, 39(2), 253-272.
- Darling-Hammond, L. (2013). Inequality in school resources: What will it take to close the opportunity gap? In Prudence L. Carter & Kevin G. Welner (Eds.). *Closing the opportunity gap: What every America must do to give every child an even chance?* (pp. 77-97). Oxford University Press.
- deBruine, E.J.; Willemse, T.M.; D'Haem, J.; Griswold, P.; Vloeberghs, L.; van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Driscoll, M.E. (1998). Professionalism versus community: Themes from recent school catalyst for change in higher education institutions. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 89-127.
- Ellis, V.; Maguire, M.; Zeichner, K.; Are, T.; Yang, X.; & Qui, R. (2016). Teaching other people's children elsewhere for a while. *Journal of Education Policy*, 31(1), 60-80.
- Epstein, J. L. and Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Flaherty, C. (April 20, 2020). Barely getting by. *Inside Higher Education*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2020/04/20/new-report-says-many-adjuncts-make-less-3500-course-and-25000-year>.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (Eds.).(2009). *Policy and politics in teacher education*. Routledge.
- Frenkel, S. (December 14th, 2021). Proud Boys regroup, focusing on school boards and town councils. *New York Times*. Retrieved from https://www.nytimes.com/2021/12/14/us/proud-boys-local-issues.html?campaign_id=2&emc=edit_th_20211215&instance_id=47793&nl=todaysheadlines®i_id=25813486&segment_id=77007&user_id=e89600743ccce6d3b2695d6a64aacdf7&fbclid=IwAROSB9dkcRhqleARpcZGARD7ZZhOkMaqctey3f-bioyyCGK1UBwRMjV3M

- Gillette, Maureen D. (2018). Walking into the community: Community partnerships as a catalyst for change in higher education institutions. In Mark. R., Warren & David. *Goodman Lift us up, Don't push us out: Voices from the front lines of the educational justice movement* (pp. 118-127). Beacon Press.
- Gist, C.D.; Bianco, M. & Lynn, M. (2019). Examining grow your own programs across the development continuum: Mining research on teachers of color and nontraditional educator pipelines. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 13-25.
- Gomila, M. A.; Pascual, B. & Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish educational system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 309-320.
- Guhya, R.; Hyler, M.E. & Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency: An innovative model for preparing teachers*. Palo Alto CA: Learning Policy Institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency>
- Guillen, L. & Zeichner, K. (2018). A university-community partnership in teacher education from the perspectives of community-based teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140-153.
- Harfitt, G. (2019). Community-based experiential learning in teacher education. In G.W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia* (pp. 1-23).
- Haig-Brown, C. & Kawehau Hoskins, T. (2019). *Indigenous teacher education in Canada and Aotearoa New Zealand*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.746> on May 23rd, 2019.
- Hong, S. (2019). *Natural allies: Hope and possibility in teacher-family partnerships*. Harvard Education Press.
- Hyland, N. E. & Meacham, S. (2004). Community knowledge-centered teacher education: A paradigm for socially just educational transformation. In J.L. Kincheloe, S. R Steinberg, & A. Bursztyn (Eds.), *Building a quality school of urban education* (pp. 113-134). Peter Lang.
- Ishimaru, A. (2020). *Just schools: Building equitable collaborations with families and communities*. Teachers College Press.
- Kapadia, K. & Hammerness, K. (2014). Unpacking the “urban” in urban teacher education: Making the case for context-specific preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144.
- Kirmaci, M. (2019). Reporting educators’ experiences regarding family-school interactions with implications for best practices. *School Community Journal*, 29(2), 129-156.
- Koerner, J. D. (1963). *The miseducation of American teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lampert, J. (2021). A community-engaged framework for the preparation of teachers for high poverty communities. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 449-466.
- Lyall, K. C, and K. R. Sell. (2006). The De facto Privatization of American Public higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(1), 6-13.
- Marcotte, A. (December 16, 2021). DeSantis escalates his authoritarian purge: GOP bounty hunters are the next frontier. [Salon.com](https://www.salon.com/2021/12/16/ron-desantis-escalates-his-authoritarian-purge-bounty-hunters-are-the-next-frontier/?fbclid=IwAR2KVG24ahpWbKCIiTqmoTN3FI2Fug9hJwMggJsmA_rH48kGhUK4dsNQPKU). Retrieved from https://www.salon.com/2021/12/16/ron-desantis-escalates-his-authoritarian-purge-bounty-hunters-are-the-next-frontier/?fbclid=IwAR2KVG24ahpWbKCIiTqmoTN3FI2Fug9hJwMggJsmA_rH48kGhUK4dsNQPKU
- Moon, B. (Ed.). (2016). *Do universities have a role in the education and training of teachers?* Cambridge University Press.

- Naidoo, L. & Brace, E. (2017). The Refugee Action Support Program in Sydney Australia: A bridge between cultures. In L. Hoyt (Ed.), *Regional perspectives on learning by doing: Stories from engaged universities around the world* (pp. 81-102). Michigan State University Press.
- Natanson, H. (December 6, 2021). A white teacher taught white students about white privilege. It cost him his job. *Washington Post*. Retrieved from <https://www.seattletimes.com/nation-world/nation/a-white-teacher-taught-white-students-about-white-privilege-it-cost-him-his-job/?fbclid=IwAR1hH926hJdcf3eQA29tg9AA9971Fs5jgey43ytMtZ4Isa8KToWK8UibVyc>.
- National Center for Education Statistics (2021). The condition of education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cge> on October 31, 2021.
- Payne, K. & Zeichner, K. (2017). Multiple voices and participants in teacher education. In D.J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook on research in teacher education*. Sage.
- Peske, H. & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor minority students are shortchanged on teacher quality*. Education Trust.
- Philip, T.; Way, W.; Garcia, A.; Schuler-Brown, S. & Navarro, O. (2013). When educators attempt to make “community” a part of classroom learning: The dangers of misappropriating students’ communities into schools. *Teaching and Teacher Education*, 34, 174-183.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham, Open University Press.
- Skinner, E.; Garreton, M. T. & Schultz, B. (Eds.). (2011). *Grow your own teachers: Grassroots change in teacher education*. Teachers College Press.
- Sleeter, C. E.; Neal, L. I. & Kumashiro, K. C. (Ed.). (2015). *Diversifying the teacher workforce*. Routledge.
- Smolcic, E. & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of research into cultural immersion field experiences for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, pp. 47-59.
- Strauss, V. (September 25, 2015). The surprising things Seattle teachers won for students by striking. *Washington Post*. Retrieved on August 1, 2020 from <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/09/25/the-surprising-things-seattle-teachers-won-for-students-by-striking/>.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.
- Wilson, S. & Kelley, S. (2021). *Landscapes of teacher preparation programs and teacher candidates*. Washington D.C.: National Academy of Education. Retrieved from <https://naeducation.org/evaluating-and-improving-teacher-preparation-programs-commissioned-paper-series/>.
- Zeichner, K. (2010) Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89-99.
- Zeichner, K. (2015). The disturbing provisions about teacher preparation in No Child Left Behind Rewrite. *Washington Post*, December 5th. Retrieved from https://www.kenzeichner.com/uploads/6/9/8/7/69877251/2015-op-ed-the_disturbing_provisions_about_teacher_preparation_in_no_child_left_behind_rewrite_-the_washington.pdf.
- Zeichner, K. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.
- Zeichner, K. (2019). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*.

- Zeichner, K. (2021a). Critical unresolved and understudied issues in clinical teacher education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1-7.
- Zeichner, K. (2021b). Tensions Between Teacher Professionalism and Authentic Community Voice in Public Schools Serving Nondominant Communities. In D. Berliner & C. Hermanns (Eds.), *Public education: Defending the cornerstone of American democracy*. Teachers College Press.
- Zeichner, K.; Payne, K. & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.
- Zeichner, K. & Sandoval, C. P. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the U.S: The role of the New Schools Venture Fund. *Teachers College Record*. 117(5), 1-44.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L., & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277-290.

Por el camino me encontré con Ángel I. Pérez Gómez

Along the way I met Ángel I. Pérez Gómez

Francisco Imbernón Muñoz*

Recibido: 10 de junio de 2022 Aceptado: 18 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Imbernón, F. (2022). Por el camino me encontré con Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 98-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15341>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15341>

RESUMEN

El profesor Imbernón, realiza un recorrido por las obras del homenajeado, Ángel Pérez Gómez, que más influencia han tenido en su pensamiento, parándose a explicar de forma detallada dicha influencia. Destacan los análisis acerca de la concepción de la didáctica como disciplina y de la relación entre teoría y práctica que la obra de Ángel ha tenido sobre su pensamiento.

Palabras clave: homenaje; didáctica; relación teoría-práctica

ABSTRACT

Professor Imbernón makes a tour of the works of the tributed, Ángel Pérez Gómez, which have had the greatest influence on his thought, stopping to explain in detail this influence. The analysis of the conception of didactics as a discipline and of the relationship between theory and practice that the work of Ángel has had on his thought stand out.

Keywords: tribute; didactics; theory-practice relation



*Francisco Imbernón Muñoz [0000-0001-7566-6358](http://orcid.org/0000-0001-7566-6358)

Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona (España)
fimbernon@ub.edu

La escuela puede entenderse como instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales en la sociedad contemporánea, se cuestiona el mismo sentido de la escuela actual, su función social y la naturaleza del quehacer educativo. (Pérez Gómez, 1998, p. 11)

Quisiera en este texto pensar la influencia que ha tenido en mi trayectoria personal y académica el contacto y las lecturas de Ángel I. Pérez Gómez. Cómo su aportación educativa y personal me ha ayudado, en parte, a ser así y pensar pedagógicamente. O sea, qué influencia ha tenido en mí ese largo camino de mi trayectoria personal y profesional.

La construcción de una forma de ser, pensar y actuar pedagógicamente es lenta y laboriosa: apenas puedes fijar el momento exacto en el que tomaste esa decisión de iniciarla, cuando ya tienes la sensación de que nunca podrás poner el punto final. Aunque todo llega. Surgen dudas y pequeños precipicios a cada paso: cómo delimitar la frontera entre la influencia de autores mediante lecturas realizadas, del contexto mediante los compañeros o la vida externa profesional, y hasta de tu forma de ser y cómo fundamentar tus decisiones, dónde inciden originalmente, desde qué momento se inició ese recorrido sobre la forma de ser, pensar y actuar, cómo seleccionas en ese desgranar tanto texto leído y sacar lo fundamental, y, sobre todo, cómo alcanzar la seguridad, aunque leve, de que no te has equivocado.

El recorrido de Ángel y el mío ha sido largo, aunque siempre encuentras que ya otros han explorado la ruta y han marcado en el plano los hitos de su propio esfuerzo, que resultan, muchas veces verdaderos oasis para quién los encuentra. Y es que para elaborar algo tuyo hay que saciar la sed en muchas fuentes, hay que tomar prestadas aportaciones de colegas, de obras ya publicadas... sin complejos, sin envidia, pero con agradecimiento. Y a pesar de todo, en cualquier momento puede asaltarte la duda, el temor a la equivocación, al error; ya que todo y las muchas lecturas, la vastedad y la vertiginosidad del trabajo hacen aflorar nuevas ideas, nuevos conceptos que si bien, por un lado, aumentan tu bagaje científico, pedagógico y cultural (y por tanto profesional), por otro, te inoculan el virus de la ignorancia a causa de la complejidad del campo educativo y de tantas aportaciones, campo además preñado de ideas y de matices, en el que se desenvuelve el trabajo que realizas.

Y es cierto que cuando vas seleccionando a lo largo de tu vida lo que lees, experimentas y quién te acompaña en el viaje, siempre, según mi criterio, obedece a dos componentes: en primer lugar, aquello que uno mismo considera imprescindible para su carrera, para su promoción, para cubrir el expediente, etc., y, en segundo lugar, aquello que uno escoge desde su punto de vista personal o, más claramente, ideológico. Es este último criterio de selección el que otorga su carácter singular, su valor añadido, tu especificidad. Y es en este que pretendo detenerme.

Y sin darme cuenta he ido basculando en una doble consideración: por una parte, siempre me ha interesado conocer las bases teóricas que fundamentan la educación y el contexto de la acción educativa y, por otra parte, delimitar claramente qué quería hacer o sea mi intervención fundada en esa realidad.

Y allí aparece, entre otros, Ángel I. Pérez Gómez.

Es cierto que, aunque me haya dedicado, predominantemente a la didáctica siempre he tenido tendencia a lecturas de teoría e historia de la educación intentando fundamentar el qué hacía. Me ha preocupado mucho a lo largo de mi carrera académica ver que muchas de las prácticas educativas no se saben porque se hacen y esto me llevó a una pequeña obsesión para buscar las fuentes donde buscar temas de cimiento de la educación. El libro de Ángel Pérez, *las Lecturas de aprendizaje y enseñanza* del 1981, y, sobre todo, *las fronteras de la educación. epistemología y ciencias de la educación* de 1987, leído con cierta complicación por mi parte, más por mi ignorancia que por el texto, me fue descubriendo que, de todas las crisis experimentadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, han surgido siempre nuevas perspectivas que contribuyen a su progreso científico.

Aunque en ese momento fui consciente que la obsesión o miedo a la clarificación terminológica y epistemológica no podía impedir el debate sobre la acción de intervención práctica de la educación. Y más tarde el libro de Ángel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán *La enseñanza: su teoría y su práctica* de 1988, fue una aportación muy importante para orientar sobre los diferentes paradigmas, así como otros capítulos muy necesarios en aquella época y aún vigentes como el de Guba sobre los criterios de rigor de la investigación naturalista, por ejemplo. Fue una aportación colectiva muy importante que hizo cambiar la mirada de quién se la dejaba cambiar, sobre procesos de investigación educativa. Y, también, complementada con su inseparable compañero de fatigas personales y académicas José Gimeno Sacristán en *Comprender y transformar la enseñanza* de 1992.

Y recuerdo un seminario que se realiza en Andalucía, en el Rincón de la Victoria en la década de los 80, dirigido por los dos: Gimeno y Pérez, donde se profundizó en la investigación acción con Barry McDonald y John Elliott, con una perspectiva de otra forma de investigar y trabajar con el profesorado.

Y el interesante texto donde Ángel era editor con otros amigos y compañeros sobre el *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* de 1999, donde me dio la alternativa de publicar un capítulo.

Quizás hay que destacar su implicación en el tema tan controvertido de las competencias. José Gimeno un luchador en contra de muchas cosas, con razón y lucidez, y además crítico con las competencias le invita al libro coordinado por Gimeno como compilador *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Donde Ángel desarrolla un capítulo muy interesante sobre *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*, donde expone una nueva perspectiva sobre el trabajo por competencias, como aprovecharla para recuperar las metodologías activas tan demandadas desde hace décadas. Aspecto que también queda en la red con vídeos donde expone sus ideas sobre la temática. Interesante esa aportación de ver el trabajo por competencias en la educación.

Y así podría ir comentado tantas publicaciones en artículo y libros de Ángel que están en mi biblioteca donde también se ve su trayectoria de preocupaciones por innovaciones educativas en todos los niveles como el portafolios, la lesson Study, la sociedad digital, etc.

Prolífico, buen narrador y escritor educativo. Todo ello se ha ido impregnando de sentido artístico, desde el ámbito curricular, a las propuestas de procesos de investigación. Luchando por una nueva Didáctica en contra de predominio del enfoque técnico, y por una enseñanza de praxis irrepetible, compleja, no estándar, difícilmente imitable (la equifinalidad).

Y la nueva mirada de la Didáctica. En la actualidad el término didáctica ha ido variando y a pesar de que pareciera que ha dejado de asociarse al concepto de arte e instrucción, el peso de la historia se sigue observando en dos definiciones que encierran dos miradas diferentes sobre un mismo vocablo: una más centrada en la enseñanza como instrucción y otra más centrada en la enseñanza como aprendizaje, como orientación o acompañamiento durante un proceso. Predominado este último en el siglo XXI.

Esta misma dualidad, aún persistente, se ha visto reflejada en los numerosos debates habidos desde su nacimiento y también en los resultados de investigaciones sobre la didáctica como objeto de estudio.

Desde mi punto de vista y comparto con Ángel que se debería abandonar la idea de la didáctica como mera instrucción y focalizar la importancia de conocer los procesos de enseñanza aprendizaje para guiar de forma adecuada a los estudiantes. Desde esta mirada, la didáctica se ocupa no únicamente de cómo se enseña, sino de identificar cómo se aprende, cuáles son los procesos de enseñanza aprendizaje de cada estudiante de forma que el docente los utilice para diseñar las orientaciones pertinentes para que el aprendizaje de cada estudiante sea más eficiente, profundo y particular.

Aunque la eficiencia no es la única finalidad que se persigue, también se destaca el hecho de que estos aprendizajes no se produzcan arbitraria y únicamente para aprender contenidos académicos sino de una forma determinada que tiene que ver con la ética y la moral.

Siguiendo a Ángel a través de su larga trayectoria reflexiva, la práctica educativa se plantea para comprender los procesos que suceden en la enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta todos los factores interviniéntes: los contenidos, los objetivos, los momentos, el contexto y su influencia, los materiales, la forma de aprender, la individualización, etc., con la finalidad de diseñar los mejores métodos y de lograr el crecimiento integral de la persona que aprende, es decir, tanto el crecimiento académico o intelectual como el crecimiento personal. Y se hace imprescindible incorporar los aspectos personales, afectivos, emocionales y relaciones en todo proceso de aprendizaje.

Y añado, la práctica educativa de cada docente va asociada a la concepción de la educación y ésta a su vez no se sitúa al margen del contexto político en el que se desarrolla la acción y que integra la comunidad, el entorno social y familiar que acaba por definir la forma en que se desarrolla o se debería desarrollar la intervención.

Y hemos ido aprendiendo, juntos, que es importante como profesor asumir un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, donde adquiere importancia la interacción entre los compañeros y todas las personas vinculadas a la comunidad. El siglo XXI configura una nueva forma de hacer de profesor o profesora puesto que tiene que participar activa y críticamente en su contexto y transmitir a los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario, respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc.

Bajo esta perspectiva la enseñanza se sustenta siempre en lo ideológico, en la búsqueda del cambio y del pensamiento utópico si es necesario.

Todas esas lecturas, diálogo en tribunales, en jornadas con Ángel y compañeros, han permitido reflexionar sobre el profesorado, su formación y la praxis educativa a la vez que esa praxis aporta elementos para configurar la teoría. Sin esta simbiosis, teoría y práctica pierden significado. Sin teoría la práctica no es más que una mera aplicación repetitiva. La didáctica no es una disciplina solo-práctica como defienden algunos sino donde la teoría es fundamental para saber lo que se hace. La práctica es un proceso de construcción de significados que favorecen la construcción social. Nos ha de ayudar a comprender la realidad, a rescatar evidencias de su utilidad, y a su vez la realidad del contexto específico debe ser útil para diseñar nuevas teorías que sustenten la práctica. Ese reto es perenne.

Ángel defiende y, coincido con él, que la enseñanza para la comprensión se visualiza como una transmisión-compartir saberes, cultura y valores necesarios para la convivencia, determinados desde un marco institucional que regula qué aprender y orienta sobre la mejor forma de conseguirlo. Es una actividad experiencial. La escuela se visualiza como un cruce de culturas (culturas crítica, social, institucional, experiencia y académica) (Pérez, 1998) y un espacio de aprendizaje en el que los estudiantes actúan de forma más o menos “libres” dentro de un marco orientado por el profesorado. En este espacio se promueve la interacción, el descubrimiento y la experimentación como forma de construcción del pensamiento y los saberes.

Aquello que anteriormente se etiquetaba de arte en el quehacer intuitivo del docente para lograr resolver los problemas de la práctica diaria, se ve reforzado por el pensamiento reflexivo y el conocimiento social como elementos fundamentales de la función social de la escuela.

Esta mirada, donde Ángel ha tenido su impronta, se contrapone con la rigidez de lo prescriptivo que viene anunciada en las orientaciones sobre procesos estandarizados de racionalidad técnica, más allá del academicismo, que se acuñan en modelos de funcionamiento o de entrenamiento.

La enseñanza desde un enfoque práctico y dialógico no es explicar conceptos o aportar contenidos sino un espacio en el que se promueven situaciones que fomentan dudas interrogantes sobre el entorno y sus problemáticas, y en el que los estudiantes encuentren la forma de construir sus propias respuestas. El verdadero sentido del aprendizaje se sitúa en la transferencia directa de los saberes a la sociedad. El desarrollo del espíritu crítico junto al compromiso social y la ética (Ángel desarrolló el carácter ético de toda actividad educativa en Elliott (2005) que son los factores determinantes que todo alumnado debe desarrollar para que el aprendizaje sea relevante y útil.

Gracias, Ángel, por tu conocimiento y compromiso y tantas aportaciones a esas reflexiones que nos ayudan a comprender un poco más ese mundo tan complejo como es el educativo.

REFERENCIAS

- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á. I. (Ed.). (1988). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á. I. (Ed.). (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Akal.
- Gimeno, J. (Comp.). (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

Pérez Gómez, Á. I. y Almaraz, J. (1981). *Las Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. ZERO ZYX.

Pérez Gómez, Á. I. (1987). *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. ZERO ZYX.

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Morata.

INVESTIGACIONES

El origen de la actividad investigadora del grupo HUM-311: La evaluación educativa y el pensamiento pedagógico del docente

The origin of the research activity of the HUM-311 group: Educational evaluation and the pedagogical thought of the teacher

Javier Barquín Ruiz*

Recibido: 14 de julio de 2022 Aceptado: 11 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Barquín, J. (2022). El origen de la actividad investigadora del grupo HUM-311: La evaluación educativa y el pensamiento pedagógico docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 104-113. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15315>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15315>

RESUMEN

La evaluación de la práctica docente y el pensamiento pedagógico del profesorado siempre se han considerado temas relevantes de estudio entre la comunidad científica educativa. Prueba de ello es el elevado número de investigaciones y publicaciones que a nivel mundial se abordan en torno a estos ejes tan relevantes. En este artículo, se presentan las primeras líneas de investigación desarrolladas por el Grupo HUM-311 (P.A.I.D.I., Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación): *Repensar la educación, Grupo de Investigación, Innovación y Evaluación de Andalucía*, dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez y fundado en los inicios de los años 80. Dos proyectos de investigación que sirvieron para constituir dos ejes fundamentales que siguen de actualidad y que suponen un reto de mejora de los procesos de formación de los futuros profesionales y de transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. El primero de ellos, centrado en el pensamiento psicopedagógico del profesorado se proponía analizar y comprobar los posibles efectos de los programas de formación inicial en los mismos, así como analizar las dimensiones que componen el pensamiento pedagógico del profesorado y su influencia en la práctica profesional. El segundo, enfocado a la evaluación de la reforma del ciclo superior de la Enseñanza, General, Básica (EGB), pretendía conocer el funcionamiento de los centros educativos, así como la opinión del profesorado y las familias sobre la experimentación que se estaba realizando. Paralelamente, se retrata el contexto y los entresijos de la época en el que ambas investigaciones se desarrollaron, transportándonos a un tiempo en el que las técnicas de análisis de datos e información todavía no disfrutaban de los avances tecnológicos con los que contamos en el presente.

Palabras clave: formación del profesorado; reforma educativa; evaluación; educación primaria; educación secundaria



ABSTRACT

The evaluation of teaching practice and the pedagogical thinking of teachers have always been considered relevant topics of study among the educational scientific community. Proof of this is the high number of investigations and publications that are addressed worldwide around these relevant axes. In this article, the first lines of research developed by the HUM-311 Group (P.A.I.D.I., Andalusian Research, Development and Innovation Plan) are presented: Rethinking education, Research, Innovation and Evaluation Group of Andalucía, directed by Professor Ángel I. Pérez Gómez and founded in the early 1980s. Two research projects that served to establish two fundamental axes that are still current and that pose a challenge to improve the training processes of future professionals and the transformation of teaching-learning processes in the classroom. The first of them, focused on the psychopedagogical thinking of teachers, aimed to analyze and verify the possible effects of initial training programs on them, as well as to analyze the dimensions that make up the pedagogical thinking of teachers and their influence on professional practice. The second, focused on the evaluation of the reform of the upper cycle of General, Basic Education (EGB), sought to know the functioning of educational centers, as well as the opinion of parents and teachers about the experimentation that was being carried out. At the same time, the context and ins and outs of the time in which both investigations were developed are portrayed, transporting us to a time when data and information analysis techniques still did not enjoy the technological advances that we have today.

Keywords: teacher training; education reform; evaluation; primary education; secondary education

1. PRIMEROS PASOS EN LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA POR EL GRUPO

En lo que sigue trataré de hacer un breve bosquejo de los comienzos del Grupo de investigación HUM-311 (P.A.I.D.I.): *Repensar la Educación, Grupo de Investigación, Innovación y Evaluación de Andalucía, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez*, que en parte coinciden con mi trabajo en la Universidad de Málaga (UMA) en sus momentos iniciales.

Los primeros pasos, como grupo coordinado, que marcan el inicio del mismo se encuentran en dos investigaciones, la primera sobre la formación pedagógica del profesorado de Secundaria y la segunda en la evaluación de la experimentación de la Reforma de Primaria en Andalucía.

A primeros de los 80 con la llegada de Ángel Pérez a la Universidad de Málaga se conforma un grupo de investigación que comienza tratando el tema de la formación del profesorado de Secundaria, cuestión que llega hasta nuestros días a través del Master de Profesorado presente ya en muchas universidades del país y sujeto a una revisión permanente.

Esta investigación cuyos primeros datos se obtienen en el contexto de las islas Canarias y se analizan ya en Málaga contando con los recursos técnicos del momento, claramente distintos en capacidad y ergonomía a los que actualmente se manejan.

En estos primeros años los datos se guardaban en una cinta como las que aparecen en películas de ciencia ficción de los años 90, no existía internet, el paquete estadístico SPSS se manejaba a través de comandos, y el único ordenador era un Apple II de pantalla de fósforo verde. Una impresora matricial y su correspondiente papel en formato pijama proporcionaba la información que luego se revisaba, nada que ver con nuestras impresoras láser a doble cara actuales. Las conexiones a las bases de datos internacionales se realizaban en un despacho sito en el edificio de la Alameda donde se encontraba además un local de la banda de música del Ayuntamiento y también una especie de multi departamento compuesto de profesorado de Psicología,

Teoría de la Educación y Didáctica, parte de los orígenes de las futuras Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación. En esos momentos la Escuela de Magisterio era un mundo aparte. Había que solicitar cita para obtener un listado de referencias y el proceso de conexión incluía un sonido muy peculiar del módem de aquella época. Con esos mimbres técnicos se llevó a cabo esa primera investigación sobre el profesorado publicada bajo los nombres de Ángel Pérez y José Gimeno.

Parte del cuestionario de investigación ha perdurado a través del tiempo y ciertos ítems y contenidos, aunque ha sufrido, a su vez, varias modificaciones para optimizar el análisis estadístico y adecuar textos y conceptos. Ahora ya se ha ganado en facilidad y simplicidad para gestionar los datos cuantitativos tanto en el proceso de recogida de datos como en su posterior análisis.

El grupo de Investigación e Innovación Educativa del Plan Andaluz de Investigación se creó en el año 1985 bajo la dirección de D. Ángel Pérez Gómez. En un primer momento agrupaba a investigadores de varias universidades, aunque la dirección y el núcleo principal de investigadores estaba en Málaga.

Para poner en contexto estos momentos en los que arranca la investigación en las universidades andaluzas voy a recuperar parte del texto del BOJA Boletín número 250 de 21/12/2007 en el que aparece la Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento.

La Comunidad Autónoma de Andalucía empezó relativamente pronto a desarrollar sus competencias en materia de investigación. En 1984 se creó el Programa de Política Científica, que es el antecedente del Plan Andaluz de Investigación. En 1987, un año después de aprobarse la Ley 13/1986, de 14 de abril, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, llamada a regular hasta hoy el sistema español de I+D+I, se creó en Andalucía la Comisión Interdepartamental de Ciencia y Tecnología y se estableció el Plan Andaluz de Investigación (PAI) como instrumento para fomentar y coordinar la investigación. En abril de 1990, el Consejo de Gobierno aprobó el I Plan Andaluz de Investigación (1990-1993), al que han seguido otros.

La situación de partida de la investigación en Andalucía a la que tuvo que hacer frente el primer PAI tenía bastantes limitaciones, como el propio Plan reconocía en su análisis de la situación: falta de infraestructuras científico-técnicas y de recursos humanos dedicados a la investigación; baja calidad y visibilidad internacional de los resultados, salvo excepciones; falta de sensibilidad social hacia las actividades de I+D+I; baja participación del sector privado en esas actividades; falta de conexión de la investigación con los problemas del entorno; ausencia de un marco organizativo y de un entorno favorable para las actividades de I+D+I.

Desde 1984 hasta la actualidad se han producido cambios importantes en el Sistema Andaluz del Conocimiento, que han avanzado en la superación de bastantes de estas limitaciones. Los sucesivos Planes han significado un notable esfuerzo de diseño institucional, planificación, financiación y organización del Sistema Andaluz del Conocimiento. Algunos de los instrumentos aplicados fueron relativamente novedosos, como es el caso del «grupo de investigación», que fue adoptado como concepto operativo para diseñar las acciones de política científica en Andalucía, y que tras años de funcionamiento ha logrado reconocimiento general en la legislación estatal (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). (Página núm. 6 BOJA núm. 250 Sevilla, 21 de diciembre 2007)

Coincido en la valoración positiva de la política sobre la creación de los Grupos de Investigación como de igual modo me parece un acierto el programa de intercambio Erasmus potenciado por la Unión Europea, ambos programas facilitaron muchos objetivos contemplados en el panorama del mundo académico universitario español y europeo.

Este trabajo recupera sobre la base de los informes dos temas ya citados trayendo a colación los aspectos metodológicos y resultados más interesantes, algunos de los cuales siguen de actualidad suponiendo un reto de mejora de los procesos de formación de futuros profesionales y de transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas.

2. EL PENSAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

El objetivo de esta primera investigación fue acercarse al análisis del pensamiento pedagógico de los docentes y comprobar posibles efectos de la formación inicial en el mismo. Se eligió la técnica de pasar un cuestionario que diera luego lugar a un estudio más cualitativo de las ideas pedagógicas.

Se presuponía que los supuestos educativos tenían que ver con la formación pedagógica que se recibía, aunque no fuese independiente de la cultura previa a la formación, que se podría ver afectada por ella. Para comprobar la hipótesis se eligió una muestra que parecía sustantiva, como es el caso de los recién licenciados que intentaban acceder a ser profesores de enseñanza secundaria y debían cursar los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). Pero también se decidió aumentar la tipología de la muestra dando cabida a otros actores del mundo educativo como eran maestros/as veteranas así como un grupo de estudiantes sin experiencia práctica.

Así incluimos tres tipos diferentes de muestras representativas de las tres situaciones detectadas como significativas en la revisión teórica de los trabajos e investigaciones sobre la temática que nos ocupaba:

- a. Ausencia de formación pedagógica (N=167).
- b. Formación pedagógica de carácter teórico impartida en los Cursos de Aptitud Pedagógica. Básicamente licenciados/as estudiantes del CAP (N=450).
- c. Formación pedagógica de carácter más intenso y extenso y experiencia profesional (docentes veteranos) (N=51).

2.1. Objetivos

Conforme a las modificaciones planteadas, los objetivos de la investigación pueden resumirse en los siguientes:

- Comprobar los efectos de los programas de formación, desarrollados en los Cursos de Aptitud Pedagógica, en el pensamiento del estudiante para profesor/a.
- Comprobar la incidencia de la experiencia profesional y la participación en movimientos de renovación pedagógica en el pensamiento pedagógico del profesorado.

- Análisis de las dimensiones que componen el pensamiento pedagógico del profesorado en nuestro ámbito escolar.
- Elaboración y contraste de un instrumento de análisis de las dimensiones del pensamiento pedagógico del profesorado.
- Identificar los factores más significativos que intervienen en la diferenciación del pensamiento pedagógico del profesorado, de modo que sobre ellos pueda iniciarse un estudio de carácter intensivo y cualitativo.

No se pretendía obtener resultados generalizables, sino más bien explorar un terreno en el que se carecía de tradición de investigación, para poder generar hipótesis más precisas y tener perspectiva a la hora de emprender estudios más cualitativos, que en este tema son absolutamente necesarios. A pesar de los interesantes hallazgos el modelo del CAP se mantuvo de manera general en todo el Estado, sin que el ministro en su momento y los sucesores introdujeran cambios significativos. El informe quedó guardado en un cajón a la espera de mejores tiempos.

2.2. A modo de conclusión

Primeramente, hemos de reflexionar acerca de un dato sociológico que se refiere al nivel social de procedencia de las muestras de sujetos con las que hemos trabajado, sugerido por el nivel de estudios de los padres, que viene a indicarnos que las bases de las que se nutre el profesorado son las capas medias-bajas, a no ser que nuestra muestra estuviera demasiado sesgada.

El rendimiento académico declarado en general en las tres muestras era medio-bajo, lo que indicaba la base académica del profesorado. Sugerencias que vienen a hacernos meditar en que, al profesorado, como ocurre en otros contextos culturales y sociales, lo elige un determinado subgrupo por diferente tipo de condicionamientos. La profesión de docente no iba a escaparse de estar mediatizada por variables sociales, culturales y económicas, no iba a ser una excepción.

Ello viene a ponernos en guardia sobre la escasa motivación, que en cualquier caso es reconocida por todos, para cursar la formación pedagógica que se imparte a los profesores de secundaria. A partir de dicho estado de ánimo, comprenderemos que hablar de pensamiento en los profesores, como estructura de creencias arraigadas y fundamentadas que dan origen a un discurso razonado sobre los hechos pedagógicos o que inciden en la práctica profesional ha de tomarse con ciertas precauciones.

Los análisis que hemos realizado nos señalan que los sujetos diferencian opiniones y las valoran de desigual forma. El análisis factorial señaló las siguientes dimensiones como más significativas:

- El alumno/a como componente de la relación pedagógica.
- Gobierno y control sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Naturaleza y organización de los contenidos del currículum.
- La política de la enseñanza.

- Formación profesional del profesorado y gestión educativa.
- Metodología y organización.
- Los contenidos del currículum y las necesidades reales.
- Satisfacción profesional.

Los profesores/as, antes de pretender serlo y de ejercer como tales, son miembros de una cultura y de una sociedad y mantienen un particular punto de vista sobre los problemas sociales, inter individuales o personales. La formación profesional es un elemento más que ha de considerar la interacción que tiene que establecerse entre ella y todo ese otro bagaje previo, tanto como el pretender configurar y fundamentar competencias de tipo profesional, y ha de establecer dicha relación, precisamente, en torno a esas competencias profesionales.

El problema está en que la formación de profesorado que nos ocupa es irrelevante por su extensión y por las experiencias que proporciona como para que se establezca una interacción entre ideas previas y generales con los componentes formativos más específicos, y de esos dos aspectos en interacción con la práctica. De hecho, es bien significativo que no se encontraron diferencias entre sujetos que habían recibido la formación que proporciona el CAP y los que no la habían recibido todavía. Posiblemente esto pueda seguir ocurriendo en la actualidad.

3. LA EVALUACIÓN DE LA REFORMA DEL CICLO SUPERIOR DE EGB

La investigación sobre el proceso de implementación de la Reforma del ciclo Superior de Enseñanza General Básica (EGB) en la década de los 80/90 supuso un gran paso adelante para el grupo que tuvo que desarrollar una red de contactos y responsables de investigación y un gran trabajo de campo a lo largo de varios años. No menos importante fueron los acuerdos sobre los que se sustentó la evaluación en los que respecta con la Administración educativa de aquel tiempo.

Aquí recogemos textualmente algunos párrafos del informe respecto a las normas/acuerdos en el desarrollo del proyecto:

En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas. (The public Education information network, 1985)

Con estos supuestos se aceptó el encargo de desarrollar la evaluación externa del proceso de Reforma del ciclo superior de EGB en Andalucía. Era una interesante oportunidad de participar en una experiencia de producción y difusión de conocimiento sobre la práctica real, sobre la evolución de un proyecto de experimentación e innovación educativa en Andalucía, sin mas limitaciones que las que se derivaran de la propia complejidad de la empresa; de las resistencias de la realidad educativa, como cualquier otra realidad social, a dejarse conocer, indagar y cuestionar, o de nuestras propias deficiencias como profesionales en proceso permanente de aprendizaje. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 1)

De este modo se recalca la idea de democratizar la información y evitar el control del agente que subvencionaba la investigación.

La publicación del presente informe, indudablemente crítico en diferentes aspectos con las decisiones y actuaciones de los responsables de la política educativa relacionada con la Reforma, es un testimonio más de la actitud abierta y receptiva que anteriormente indicábamos, así como del coraje político, digno de elogio, especialmente en este tiempo, de quienes gestionan los asuntos públicos con la conciencia de su responsabilidad ante la misma sociedad. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, pp. 1-2)

3.1. Informantes y tipología de instrumentos

Se distribuyeron diferentes cuestionarios que abarcaban desde sus posiciones pedagógicas, el análisis de la organización de los centros, recursos y materiales, hasta sus perspectivas sobre los objetivos, fundamentos, desarrollo y resultados del propio proceso, a todos los centros para que fueran respondidos por docentes, estudiantes y familias (pre y pos test). De otro lado el eje central de la fase cualitativa de la evaluación de la Reforma lo constituyen los siete estudios de casos que se desarrollaron a lo largo de un año académico.

3.2. Supuestos básicos sobre evaluación

Se consideró que la finalidad de la evaluación debía atender dos exigencias si no incompatibles, al menos claramente diferentes: por una parte la demanda de la Administración de conocer, en profundidad, el grado de cumplimiento de la propuesta de experimentación en cada uno de los centros, las causas y factores que determinan el mismo, así como el valor educativo de las prácticas que se han puesto en marcha a partir de la propuesta de experimentación; por otra, las demandas de los implicados (especialmente los profesores) de que el estudio sirva para conocer mejor su propia práctica y los factores que están condicionando el valor pedagógico de su experiencia, así como la exigencia, bastante generalizada, de que la información extraída, y los informes correspondientes, puedan servir como plataforma reivindicativa ante la Administración por las responsabilidades sobre los defectos y lagunas que puedan atribuirse en el desarrollo de la misma. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 171)

Asimismo, se concibe como prioritaria la exigencia de garantizar la confidencialidad de los datos, mediante el anonimato más escrupuloso, y garantizar el carácter voluntario de la participación de los profesores y centros en el proceso de evaluación, tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa

La evaluación quiere cumplir su responsabilidad ética y política asumiendo el compromiso de facilitar y democratizar la participación en la vida pública, debe necesariamente penetrar en el análisis de los procesos, y ofrecer información útil sobre las diferentes perspectivas, intereses, resistencias y posibilidades que acompañan el desarrollo de cualquier práctica social, en este caso el programa de Reforma y experimentación educativa. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 6)

3.3. Sobre los resultados

Los resultados de la investigación fueron muy amplios y resulta imposible sintetizar en esta breve presentación el conocimiento derivado de este complejo trabajo de aproximación cuantitativa y cualitativa. Quiero destacar las novedades de los acuerdos con la administración sobre el proceso y la publicidad de los resultados como también la atención hacia las tareas en el aula y las fórmulas que se adoptaron para acercarse a los postulados del documento de Carboneras que supone el núcleo vertebral de la experiencia educativa denominada Reforma. La mayoría de los profesores se identificaba con el mismo, los proyectos que se elaboran para concurrir a la convocatoria de adscripción a la Reforma se confeccionan a partir del esquema que plantea dicho documento, el lenguaje que se utiliza y se propaga en los medios de la Reforma es el lenguaje establecido en Carboneras.

En un primer momento, los profesores que se incorporan a la experimentación de la Reforma se sienten estimulados y acogidos por la Administración para emprender un camino de reflexión y debate coordinado, de modo que puedan ir concretándose, en parte, los aspectos más relevantes de un modelo de innovación educativa adecuado a la realidad andaluza, y lo suficientemente flexible y abierto como para permitir la acomodación a los diferentes escenarios sociales en que debe desarrollarse la intervención educativa. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 175)

Entre los valores que, en opinión de los profesores, adquieren un puesto preeminente en la propuesta de Carboneras se encuentra la preparación para la vida en una sociedad democrática. La cooperación, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a las diferencias individuales y culturales, así como el desarrollo de capacidades de interpretación e intervención autónomas sobre la realidad son valores irrenunciables en la formación del futuro ciudadano, dentro de una sociedad democrática de convivencia.

En la práctica, fue difícil concretar el currículum en función de los centros de interés seleccionados conjuntamente con los alumnos, por lo que la existencia de la puerta abierta de los diferentes bloques de actividad a la larga dio lugar a una recuperación, de la estructuración disciplinar del currículum. Puede decirse que en la Reforma se expulsa por la puerta grande el modelo clásico de configuración disciplinar del currículum y se vuelve a colar por la ventana que la misma Reforma ha dejado claramente abierta de par en par, tanto por la escasa clarificación de su estructura de bloques, como por la deficiente formación teórico-práctica de los profesores para elaborar y trabajar con un currículum abierto, flexible y cambiante, organizado en torno a los centros de interés. También uno de los principios pedagógicos que en opinión de la mayoría de los profesores parece caracterizar básicamente la reforma y su concreción en el documento de Carboneras es el fomento y estimulación del trabajo en grupo, tanto de los alumnos como de los profesores.

3.4. El final del proceso

Llega un momento en que el Ministerio de Educación pública el Libro Blanco y se produce un “guiado” planificado de la ordenación curricular de Primaria.

Se comienzan a conocer los trabajos que constituyen el Libro Blanco, y las bases de la Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo, donde aparece claramente definida una nueva etapa, la secundaria obligatoria, de 12 a 16 años. Los profesores se encuentran implicados en un duro proceso de reforma e innovación educativa, en el que se experimenta un modelo de currículum organizado en torno a los centros de interés, la interdisciplinariedad, la investigación como procedimiento metodológico, el trabajo en grupos como eje básico de la metodología de investigación, y la experimentación desde abajo como estrategia clave de innovación educativa y reforma cualitativa del currículum, y de pronto la propia Administración que, en teoría, inicia, asume y sostiene tal proceso de experimentación de la Reforma, comienza a difundir un nuevo modelo sin dar explícitamente por concluido el anterior, ni explicar públicamente las razones del agotamiento del precedente o los argumentos que justifican la bondad pedagógica del ahora propuesto. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987, p. 187)

Por último, y coincidiendo con lo señalado anteriormente, en Andalucía se produce un cambio en la política de Reforma que se expresa en la sustitución del Equipo Central, dentro de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Los jefes de Sección responsables de la orientación y seguimiento del proceso de Reforma son sustituidos por otros con ideas y políticas diferentes con respecto a ella. Conviene resaltar, que el equipo que inicialmente impulsa la Reforma en Andalucía estaba compuesto por personas cercanas a los MRPs.

Se traduce este cambio en el abandono de una estrategia de Reforma a partir de la experimentación de los profesores, en favor de una que viene decidida por grupos de expertos externos que trabajan dentro de y para la Administración.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL GRUPO

En mi opinión en la década de los 80 se ponen las bases de un grupo estable de investigadores sobre el terreno junto con las políticas de apoyo, las distintas convocatorias y el fortalecimiento del perfil investigador de los docentes universitarios. Los resultados que arrojaron ambas investigaciones todavía mantienen su validez a la espera de observar cambios en las prácticas profesionales y la promulgación de otras regulaciones políticas que incidan realmente en lograr cambios en el sistema. Así se pone de manifiesto que el cambio en educación es lento y las reformas propuestas a lo largo de 30 años han intentado modificaciones estructurales, pero no han afectado ni a la tipología del perfil del aspirante a ser docente (en todo caso ha aumentado la feminización de la profesión) ni al estilo de formación del profesorado. Sobre el cambio en las aulas se puede contrastar algunos supuestos de la evaluación de la reforma con los estudios actuales sobre la vida en las aulas.

De otro lado el puesto de trabajo en la universidad está sujeto a nuevas transformaciones que apuntan a un mayor grado de competitividad y academicismo regido por las regulaciones administrativas y las agencias de evaluación. Tal corriente meritocrática y cuantitativa puede ser un lastre para la investigación y para la docencia, separando aún más esta doble labor que siempre ha acompañado al docente universitario.

El futuro, como siempre, está por escribirse y a ello puede contribuir, de manera positiva, la cohesión del grupo y el apoyo entre pares.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1987). *Por una enseñanza mejor. La reforma del ciclo superior en Andalucía. Documento Carboneras.* Junta de Andalucía.
- BOJA. ORDEN de 20 de junio de 1985, para la que se convoca a los Centros de Educación General Básica para la experimentación de la reforma de la segunda etapa de dicho nivel educativo durante el curso escolar 85-86. BOJA. Nº66. 28 junio de 1985. p. 1719.
- BOJA. Número 250. Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento. BOJA. 21/12/2007.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad: las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. *Revista de educación*, 269, 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). El contexto de la formación de profesores. *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, 6, 38-40.
- Gimeno Sacristán, J. (1987) Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284, 245-272.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1987). *El pensamiento psicopedagógico de los profesores.* Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/11162/83985>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1988). *Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB.* Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/11162/84372>
- Lledó Becerra, Á.I. (2010) ¿Qué ha pasado con los centros de profesores en Andalucía?. Un punto de vista. *Cuaderns Digitals*, <https://bit.ly/3PbTtiz>
- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 1-34.
- Marrero Acosta, J. y Pérez Gómez, Á. I. (2014). Del sujeto epistémico al sujeto digital. *Con-ciencia Social*, 18, 71-85.
- Pérez Gómez, Á. I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222.

INVESTIGACIONES

Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación

Practicum in initial teacher education: challenges and opportunities of a research

Nieves Blanco,* Carmen Rodríguez-Martínez** y M^a del Pilar Sepúlveda***

Recibido: 7 de septiembre de 2022 Aceptado: 13 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Blanco, N., Rodríguez, C. y Sepúlveda, M^a. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>

RESUMEN

El proyecto sobre las prácticas (1991-1993) y el modo en que se desarrollan y se viven por parte de todos los implicados (supervisores, tutores y estudiantes) constituyó un reto y una oportunidad de gran valor para quienes participamos en él. Liderado por Ángel Pérez, implicó a profesoras/es de Málaga, Almería, Cádiz y Granada, y fue el marco de formación en investigación cualitativa de quienes nos estábamos iniciando en esta nueva forma de acercarse a la realidad. Y también de diversas tesis doctorales y trabajos de divulgación (si bien no teníamos entonces ni la presión ni la mentalidad productivista que luego nos ha invadido). Para entender su relevancia, situamos el proyecto en el tiempo en que fue realizado, analizamos su sentido y valoramos su proyección de futuro. Cabe destacar el momento en que se realizó, especialmente importante por la efervescencia intelectual y política de los años 80 y 90. Los planteamientos que están en la base del proyecto y las conclusiones derivadas del mismo, han sostenido algunos de los planes de estudio en Andalucía y otros contextos, si bien con menos profundidad y radicalidad de la que hubiéramos pretendido.

Palabras clave: *practicum; formación inicial del profesorado; investigación cualitativa*

ABSTRACT

The project on practicum (1991-1993) and the way in which they were developed and lived by all those involved (supervisors, tutors and students) constituted a challenge and an opportunity of great value for those of us who participated in it. Led by Ángel Pérez, it involved teachers from Málaga, Almería, Cádiz and Granada, and it was the training framework in qualitative research for those of us who were starting out in this new way of approaching reality. And also from various doctoral theses and outreach works (although we did not have the pressure or the productivist mentality that has invaded us later). To understand its relevance, we place the project at the time it was carried out, analyze its meaning and assess its future projection. It is worth noting the moment in which it was carried out, especially important due to the intellectual and political effervescence of the 80s and 90s. The approaches that are at the base of the project, and the conclusions derived from it, have sustained some of the study plans in Andalusia and other contexts, although with less depth and radicality than we would have liked.

Keywords: *practicum; initial teacher education; qualitative research*



*Nieves Blanco 0000-0001-7735-4593

Universidad de Málaga (España)
nblanco@uma.es

**Carmen Rodríguez-Martínez 0000-0002-0423-458X

Universidad de Málaga (España)
carmenrodri@uma.es

***M^a del Pilar Sepúlveda 0000-0002-6829-7790

Universidad de Málaga (España)
mdsepulveda@uma.es

“Para nombrar el mundo hay que ponerse en juego en primera persona. Ponerse en juego en primera persona quiere decir arriesgarse a juntar, también cuando se habla o se escribe, la razón y la vida, evitando repetir como la ninfa Eco lo que se ha oído decir, eco nunca original y casi nunca peligroso.”

María-Milagros Rivera (1994)

Esto es lo que denomina Ángel Pérez Gómez (2021) resituar la pedagogía para aceptar la complejidad y para acercarla al sentido de la vida. Las prácticas de enseñanza de los futuros docentes forman parte del desafío por cultivar la sabiduría, esa palabra tan completa, que va y viene desde la práctica a la teoría siempre en diálogo, en reflexión, con conciencia. Pero no solo para aprender a conocer, sino para pensar y sentir, fomentar el cuidado de los demás, buscar la honestidad y fomentar la autonomía en relación.

1. INVESTIGAR SOBRE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

1.1. El contexto

En la convocatoria de 1990 de la DGICYT, dentro del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación se aprueba el proyecto “Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en Andalucía” (PB-90-0813). Se desarrolló entre 1991 y 1993, bajo la dirección de Ángel I. Pérez Gómez, junto a 8 investigadores/as, aunque en su transcurso implicó a un número bastante más amplio de docentes universitarios y de estudiantes de doctorado.

El proyecto supuso una gran oportunidad y un enorme reto: adentrarse e investigar sobre cuestiones de gran transcendencia en la formación inicial del futuro profesorado en Andalucía. A través de esta investigación se analizó la influencia de la formación práctica en la formación del pensamiento pedagógico del alumnado, y la proyección de los procesos de socialización durante este período formativo, es decir, de qué modo mediaban los diferentes intercambios durante este período en la formación de los futuros maestros y maestras. Como en la investigación anterior sobre la puesta en marcha de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía, la abordamos con una metodología cualitativa, que suponía una novedad en el ámbito pedagógico español y en la que nos formamos buena parte de quienes tuvimos la fortuna de participar en ellas.

Para entender el reto y la oportunidad que supuso este proyecto, y otros de los que lideró Ángel Pérez y en los que nos formamos buena parte de quienes después nos hemos incorporado a la universidad o hemos desarrollado este enfoque de investigación, es necesario hacer referencia al contexto de la formación y de la investigación en educación en España. Ángel Pérez –junto a José Gimeno y algunos otros– es un referente imprescindible en el proceso de modernización de las ideas, la investigación y las prácticas en el ámbito pedagógico y –muy especialmente– de la formación del profesorado.

Como tantas veces ha recordado Ángel, los años 70 –que fueron los de su incorporación a la docencia universitaria, en Salamanca y luego en Madrid– supusieron un momento de ruptura

tanto política como científica con un pasado que –en ambos aspectos– era cerrado y frustrante, un contexto intelectual empobrecido y limitado. Ángel Pérez ha sido determinante en su esfuerzo incansable por modernizar la cultura pedagógica española, por dar a conocer y por incorporar a la práctica de las escuelas y de los centros de formación del profesorado, las preocupaciones y los interrogantes necesarios para atender a las necesidades de una realidad que estaba cambiando a ojos vista. Hay que tener muy presente “el desierto intelectual en la pedagogía española de los años setenta, donde en el panorama académico español no podía encontrarse ningún referente de prestigio internacional”, tal como él mismo lo ha caracterizado en alguna ocasión.

En los años 70, tanto en España como en otros lugares, era notoria la insatisfacción con la formación que recibían los futuros docentes (Ryan, 1975). En nuestro país, han coexistido desde el siglo XIX dos modelos de formación docente, uno para la enseñanza primaria –consistente básicamente en una cultura general ampliada, y cuestiones metodológicas prácticas–, y otro para la enseñanza secundaria –con énfasis en aspectos disciplinares y desatención grande a las facetas pedagógicas y prácticas. Al respecto, el juicio de Arturo de la Orden (1982, 8) es sumario: “Los programas de preparación de profesores, vigentes hoy en la mayor parte de los centros formativos, se apoyan, como los de hace un siglo, en conocimientos empíricos, experiencia acrítica y algunos principios filosóficos, psicológicos y sociales de carácter general, difícilmente operacionalizables, pese a los evidentes avances pedagógicos en las últimas décadas”.

Las Escuelas Normales se habían venido rigiendo por los planes de 1950, 1967 y 1971 (vigente hasta la Ley de Reforma Universitaria del 83). Como recuerdan Rafael Jiménez Gámez, Carmen Rodríguez Martínez y Juan Pérez Ríos (1999), en su revisión de los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España, la Ley General de Educación modelaba un profesor tecnólogo, cuya formación se limitaba al dominio del lenguaje y la técnica de la programación en el marco de un currículum tecnoburocrático (Beltrán, 1991). Aun así, será esta reforma de 1970 la que elevó al nivel universitario la formación del profesorado. No será hasta la llegada del primer gobierno socialista cuando se reconceptualiza la función del profesorado, en el marco de las nuevas ideas que –de modo emblemático– recoge el libro “La enseñanza: su teoría y su práctica” (Gimeno y Pérez, 1981). Unas ideas que, junto a la experiencia de los MRP, dan forma al Proyecto de reforma de la enseñanza de 1987, en España, y al Documento de Carboneras, en Andalucía.

1.2. El cambio educativo

Los años 80 representaron un enorme salto, tanto político como intelectual, en los que se impulsaron reformas imprescindibles en la formación del profesorado y en la educación básica. Hay en esta época una efervescencia intelectual y política, de base democrática, que se manifiesta en una cantidad importante de documentos de debate, entre los que cabe destacar, además de los ya citados: *Modelo de Formación Inicial de Profesores y Especialistas en Educación* (1984); *Documento Base para la Elaboración del Estatuto de Profesorado* (1986); *Libro Blanco* (1989), el *Plan de Investigación y de Formación del Profesorado* (MEC, 1989).

Hay una publicación que supone un punto de inflexión en ese proceso de poner a la pedagogía y a la didáctica en el mundo, y en contacto con lo que en el mundo se estaba pensando y escribiendo. Se trata de “*La enseñanza: su teoría y su práctica*” (Akal, 1981), coordinada por Ángel Pérez y José Gimeno. Como indican en el prólogo, el libro tenía un doble objetivo: acercar a los

especialistas las nuevas corrientes de pensamiento, traduciendo una serie clave de textos, y contribuir a la formación didáctica de los futuros maestros y educadores. Y para ello traducen una serie de textos básicos que recorren las distintas temáticas relevantes en el ámbito pedagógico: enseñanza, cultura y sociedad; la investigación didáctica; la teoría del currículum; la programación de la enseñanza; los contenidos del currículum; el profesor y la formación del profesorado; y la evaluación didáctica. En estos ámbitos, se acercan las ideas de Bourdieu, Apple, Bernstein, Dreeben, Hamilton, Guba, Schwab, Kliebard, Pinar, Eisner, Popkewitz, Parlet y Hamilton o Barry McDonald, autores que han sido fundamentales en la modernización de las ideas pedagógicas en los años 80 y 90, y que han sostenido la formación de las últimas generaciones de educadores y han sostenido e iluminado las reformas que se impulsaron en los años 80 (aunque en su concreción traicionaran gran parte de esas ideas).

En este marco también hay que situar los contactos, que aún permanecen, de Ángel Pérez con Lawrence Stenhouse, Barry McDonald y Elliott Eisner en la Universidad de East Anglia, en Norwich. Un espacio de formación que ha sido fundamental para muchos de nosotros y para la modernización del pensamiento pedagógico y de la investigación en España. Fruto de esa relación tenemos el emblemático Congreso de la Manga en el otoño de 1982 (I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales).

En 1983 Ángel llega a Málaga como catedrático de Didáctica y se inician sus contactos con los muy influyentes y activos Movimientos de Renovación Pedagógica, especialmente el MCEP y el Colectivo de la Axarquía, que ha perdurado hasta la actualidad. Y que, en la década de los 80 y en el contexto ya señalado, dio lugar –entre otros– al Documento de Carboneras (1987), en Andalucía, que abrió la posibilidad de una educación apoyada en las nuevas ideas pedagógicas y en la tradición de la potente renovación pedagógica española, y especialmente andaluza, pero que desafortunadamente quedó frustrada cuando se impuso, desde el Ministerio, un enfoque tecnológico –aunque disfrazado– como base didáctica de la LOGSE.

También de este contexto proviene la promoción de la investigación del profesorado, que fructificó años después en la convocatoria del primer programa de colaboración escuela-universidad a través de los proyectos de investigación financiados por la Junta de Andalucía (y que aún se mantiene, si bien ha perdido el impulso innovador con que nació).

En 1983, tras la victoria en las elecciones del Partido Socialista, y con el ministro José María Maravall, es determinante la constitución del denominado Grupo XV, en el que participó decididamente Ángel Pérez con José Gimeno y que tuvo el encargo de elaborar un informe técnico sobre las titulaciones universitarias de formación del profesorado, que se pretendía diera consistencia a la Ley de Reforma Universitaria. Aunque las propuestas no fueron recogidas con el alcance que el informe proponía, debemos a ella aspectos tan determinantes como la incorporación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Escuelas de Magisterio, a la Universidad. Algo que supuso un reto enorme y una gran dificultad organizativa y sobre todo emocional, con la incorporación del profesorado de Magisterio a los Departamentos Universitarios, enriqueciendo la convivencia y la formación de unos y de otros. La complejidad del proceso, y la resistencia que generó, se evidencian en el documento publicado en el monográfico de la Revista de Educación, fruto del Seminario celebrado en Segovia cuyo cometido es defender la identidad de las Escuelas de Magisterio (nº 269, 1982).

Allí se plantean ideas tan actuales como el MIR para la formación inicial del profesorado, que apuntaban la necesidad de un periodo de prácticas de iniciación profesional similar al de los “Médicos Interinos Residentes”, que nunca se puso en práctica y está actualmente en debate. Prácticas para aprender a ser profesor o profesora en un modelo de colaboración entre la escuela y la universidad, y no para reproducir los contextos educativos conocidos.

También deriva del trabajo del grupo XV la forma en que nacieron los CEPS en los años 80 como una institución central en la formación permanente del profesorado de primaria y de secundaria (y que, desde nuestro punto de vista, han ido perdiendo con el tiempo). La estructura horizontal que adoptaron los CEPs originalmente, la formación centrada en los problemas de la práctica, la primacía de la práctica y la atención y reconocimiento a las necesidades e ideas del profesorado son una seña de identidad que debe mucho al pensamiento de Ángel Pérez y a su compromiso pedagógico y político por mejorar la educación y la formación del profesorado.

Porque, como tantas veces ha repetido, la calidad de la educación será la calidad de la formación que tengan sus docentes. Y siempre ha defendido la necesidad de mirar a la práctica como núcleo de la formación, pero enriqueciendo esa mirada con el apoyo de una formación universitaria del más alto nivel científico. Así lo vuelve a expresar en una reciente publicación, en esta revista, demandando la creación de un tercer espacio, un escenario donde se pueda vivir y experimentar, donde la reflexión y la indagación tengan un lugar prioritario. A lo largo de las últimas décadas viene demandando la cooperación entre la escuela y la universidad, “en una atmósfera de indagación rigurosa, experimentación arriesgada e innovación creativa” (2019, 15).

En 1982, la Revista de Educación publica un monográfico (nº 269) centrado en la formación del profesorado que realiza un recorrido amplio sobre el tema, con presencia de gran parte de los profesores universitarios relevantes en España (Arturo de la Orden, José Luis Castillejo, Agustín Escolano, Ricardo Marín Ibáñez o José Gimeno, entre otros). Es una muestra de la preocupación por el tema, que continúa hoy vigente: el número cero de esta revista Márgenes (2019), se abrió precisamente con un monográfico sobre el mismo tema (“¿Hacia dónde va la formación del profesorado?”).

2. EL DESARROLLO DEL PROYECTO

2.1. La investigación de prácticas

En ese contexto que acabamos de mostrar, se desarrolla el proyecto de investigación al que venimos haciendo referencia, que combinó la indagación de grandes muestras, con encuestas a supervisores, tutores, y futuros docentes, con estudios de casos. En concreto se realizaron 8 estudios de casos en las diferentes Escuelas de Formación de Profesorado de Andalucía, los cuales fueron desarrollados por: Rocío Anguita Martínez, Mª Dolores Díaz Noguera, Mª Luisa Fernández Serrat, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, Mª Dolores González Castilla, Juan Pérez Ríos, Carmen Rodríguez Martínez y M. Pilar Sepúlveda Ruiz.

Estos estudios –focalizados en el periodo de prácticas– evidenciaron cómo vivieron y sobrevivieron los y las estudiantes durante su proceso formativo, sus aprendizajes, sus venturas y desventuras al pasar por la cultura de un centro escolar. Se profundizó en el mito de las prácticas,

destacándose en todos ellos el fuerte impacto del proceso de socialización profesional experimentado en su conocimiento práctico e identidad profesional.

Los participantes en la investigación resaltaron el valor otorgado a los contextos prácticos y a las experiencias vividas en las aulas. Dichos espacios constituían, para ellos, el verdadero espacio formativo, otorgándole un gran protagonismo en su proceso de aprender a ser maestros y maestras. Es decir, consideraban los centros de prácticas como el espacio relevante y clave en la formación adquirida, sin cuestionar en, muchos de los casos, lo que estaban experimentando y cómo estaban aprendiendo lo que para ellos y ellas era tan valioso. A través de esta investigación se puso de manifiesto la facilidad con la que el alumnado se socializaba de manera acrítica en la cultura escolar en general, en la cultura de aula en particular, sin detenerse a reflexionar si el aprendizaje adquirido y el modo de acercarse a la labor profesional, durante este período de formación práctica, había contribuido en la reproducción de los mismos esquemas de interpretación vividos durante su biografía escolar o, por el contrario, constituía una oportunidad para reelaborar sus conocimientos previos sustentándose en los planteamientos y referentes teóricos trabajados en las aulas universitarias con sus respectivos/as docentes.

En definitiva, a través de los diferentes estudios, las investigadoras e investigadores tuvieron la ocasión de profundizar en los procesos de socialización, permitiéndoles analizar los intercambios cotidianos que se producían en el contexto profesional y comprender cómo incidía en el conocimiento práctico del alumnado en prácticas, siendo éste el que guiaba y determinaba la actuación profesional en cada momento. También tuvieron la oportunidad de observar cómo para facilitar la construcción del pensamiento práctico del alumnado se requerían unas condiciones de trabajo, unas estrategias que promovieran la reflexión, el cuestionamiento, unos espacios y tiempos para desarrollar una labor de tutorización compartida y personalizada que ayudara, facilitara y promoviera la investigación, además del análisis sobre el conocimiento práctico, esto es, adentrarse en el conocimiento tácito, automático al cual se recurre habitualmente para tomar conciencia de él y reformularlo a la luz de los planteamientos teóricos-prácticos, tratando de establecer la deseada vinculación teoría y práctica.

Esta investigación también posibilitó que miembros del equipo de investigación indagaran y profundizaran más en aspectos claves, íntimamente relacionados con el proyecto. De hecho, a partir del citado estudio elaboraron sus trabajos de tesis doctorales varias integrantes del equipo. En concreto se defendieron cuatro tesis doctorales: las de Carmen Rodríguez-Martínez, Rocío Anguita Martínez, Mª Pilar Sepúlveda y Marina Fuentes-Guerra.

La primera, la tesis de Carmen Rodríguez titulada “Cómo se aprende a ser maestra. Un estudio de caso” (1998), indaga y analiza los procesos de socialización, así como los factores que intervenían en el aprendizaje de una alumna como: su conocimiento biográfico, la formación vivida y sus principales contextos formativos (Universidad-Escuela). También profundizó en las condiciones en las que se desarrollaba la formación práctica: políticas, sociales, culturales y relaciones de género iniciadas en los contextos escolares y que posteriormente legitiman en su formación. En este trabajo a través del seguimiento a una estudiante en su fase de prácticas se puso de manifiesto la transcendencia que el contexto escolar tenía en la construcción de la identidad profesional, las posibilidades de aprender, pero también en las limitaciones para seguir desarrollándose.

La segunda, titulada “La socialización del futuro profesorado de primaria durante las prácticas de enseñanza”, elaborada por Rocío Anguita Martínez (1996), destacó que el proceso de socialización del futuro maestro y maestra es complejo, desempeñando el alumnado en formación un rol activo. Otros de los resultados que emergieron fueron las funciones asumidas por el alumnado durante su formación práctica siendo un apoyo para el profesorado que le tutoriza, aunque con escasa autonomía y posibilidad de decidir. Otro dato relevante fue el tipo de relaciones que se establecían entre el alumnado de primaria y el/la universitario/a, en ocasiones como docente y otras como amigos/as, mientras que las mantenidas con el tutor/a eran de autoridad.

El trabajo de M^a Pilar Sepúlveda, “La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial. Un estudio de caso” (1996) destacó la importancia del proceso de tutorización desarrollado con una alumna durante su período de formación práctica para promover el desarrollo del pensamiento práctico de esta, y superar la socialización acrítica. Se evidenció que para ello era necesario disponer de espacios para la reflexión, estrategias adecuadas más vinculadas a la perspectiva práctica y la cualificación de los y las profesionales. Así mismo, se puso de manifiesto la necesidad de concebir el proceso de tutorización como una actividad compleja, un trabajo coordinado entre los y las profesionales implicadas y el alumnado, para lograr la interacción teoría-práctica, lo cual posibilitaba la formación de profesionales reflexivos.

Por último, Marina Fuentes Guerra abordó “El concepto sexo/género en los programas y en el desarrollo formativo del futuro profesorado” (2000), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. El estudio giró en torno a la formación de los y las futuras maestras desde la perspectiva de género durante la formación inicial. Los resultados mostraron las necesidades formativas tanto del profesorado como del alumnado, así como las resistencias adoptadas, por los agentes implicados, para incluir el género en los diseños de las diferentes materias que se imparten en el centro y su desarrollo en las aulas.

2.2. La divulgación y la formación

Del proyecto de investigación sobre las prácticas en la formación inicial del profesorado también emergieron artículos, se publicaron libros y capítulos de libros. El libro dedicado al desarrollo profesional del docente, del que se responsabilizaron Ángel Pérez, Javier Barquín y Félix Angulo (1999), es especialmente relevante. Siguiendo la estela marcada por el libro de Ángel Pérez y José Gimeno de 1981 –al que ya nos hemos referido–, casi dos décadas después volvemos a ofrecer una panorámica extensa y que recoge las aportaciones más relevantes en todo el mundo relacionadas con la formación del profesorado y su desarrollo profesional. En el mismo, junto a la traducción de textos de autores significativos, se incorporan resultados de la investigación a la que venimos haciendo referencia. En concreto aparecen textos de Félix Angulo (1999) relacionados con el “coaching” y la supervisión; Nieves Blanco (1999), sobre las prácticas; y de Ángel Pérez (1999) sobre las prácticas y los procesos de socialización del futuro profesorado.

Además, y aunque no estábamos sometidos entonces a la presión actual para publicar, nos esforzamos por dar a conocer los resultados del proyecto en publicaciones especializadas. Este es el caso de los artículos de Javier Barquín (1999), el de Javier Barquín, M. Pilar Sepúlveda y Nieves Blanco (2002), los de Ángel Pérez (1996a, 1996b, 1997, 2000), o los de Carmen Rodríguez (1995, 2000 y 2002) y M. Pilar Sepúlveda (2000, 2005).

A día de hoy, se puede afirmar que la investigación sobre las prácticas de enseñanza del que venimos hablando, sigue siendo un referente en publicaciones recientes, puesto que los resultados que emanaron del mismo siguen teniendo mucha trascendencia para continuar abordando y profundizando en la formación práctica, en el proceso de tutorización de las prácticas y en la construcción del pensamiento práctico. De hecho, en el modelo marco del Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación también están contempladas las aportaciones de esta investigación, como se puede evidenciar en Estrella Hernández Munilla et al. (2013).

Es más, los resultados de esta investigación están plasmados en los diferentes artículos y capítulos de libro contemplados en la bibliografía básica de algunas planificaciones de Practicum como: i) Programación del Practicum I del Grado de Maestro en Educación Primaria para el curso académico 2012-2013, de la Universidad de Salamanca; ii) Guía docente de la asignatura Practicum II del Grado de Maestro en Educación Primaria de los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022, de la Universidad de Valladolid; iii) Guía docente de la asignatura de Practicum II del Grado de Maestro en Educación Infantil en el curso académico 2016-2017, de los Grados de Maestro en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de los cursos 2018-2019 y 2020-21, de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Para finalizar, es importante resaltar que los resultados de esta investigación han sido retomados por diversos autores y reflejados en revistas de impacto como: International Journal of Learning, International Education and Learning Review, Revista complutense de Educación, Revista de Educación, Revista Mexicana de investigación educativa, Revista Iberoamericana de Educación, Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Revista Ensayos Pedagógicos, Revista Perfiles educativos, REDU. Revista de Docencia Universitaria, Estudios sobre Educación, Revista Electrónica Educare, Estudios Pedagógicos, Revista Española de Pedagogía, RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Innovación Educativa, Revista Educar, Investigación en la Escuela y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: APRENDER A CONOCER, PENSAR, SENTIR Y ACTUAR DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LA COOPERACIÓN

Decía Simone Weil (1966, p. 80) dirigiéndose a los profesores y profesoras que la dimensión práctica es fundamental, pero como praxis, siempre en diálogo con la teoría. Esta es la idea principal que, a lo largo del tiempo, desarrolla Ángel Pérez, nuestro maestro: no es suficiente con saber o hacer algo, es necesario reflexionar sobre aquello que se sabe y se hace. Una llamada para que seamos conscientes de lo que sabemos y que seamos capaces de sistematizarlo, escribirlo y compartirlo. Todo esto es posible solo con la colaboración. A partir de aquí se encuentra la clave de la profesionalidad docente, ser capaces de aprender de los demás, ser capaces de aprender de la vasta experiencia y pensamiento de Ángel Pérez Gómez.

La sociedad contemporánea ha cambiado el escenario y ha cambiado a la juventud, nos dirá en muchos de sus textos: su mundo y su escuela les hacen perder el sentido de la realidad, del conocimiento, reforzado en una pedagogía bancaria de la transmisión de la información, para convertirlos en replicantes estandarizados y domesticados, que hacen, pero no saben lo que hacen.

El pintor surrealista René Magritte nos muestra en su cuadro una pipa a la vez que nos dice “Ceci n’ est une pipe”. No nos cabe la menor duda de que para Ángel Pérez Gómez las competencias son parte del pensamiento práctico y sirven para transformar el conocimiento en pensamiento y sabiduría. Pero esta forma de pensar entra en conflicto con el terreno de las organizaciones internacionales, la propia Unión Europea y algunos teóricos y psicólogos cognitivos, que utilizan el término competencias educativas para entrenar el desarrollo de capacidades y fortalecer un concepto de hombre o mujer relacionado con el “homo faber”, super-especialista, que no tiene visión de nada, ni sentido de sus acciones. Que rechaza la historia y la construcción social, que confunde la política con la gestión.

El concepto de competencias educativas que se traslada, en muchas ocasiones, al profesorado responde a un modelo neoliberal, una formación vocacional dirigida hacia el trabajo que Tedesco y autores de otros campos (Richard Sennett, Antony Giddens, Ulrich Beck) denominan la “nueva cultural del capitalismo”, que provoca una fuerte concentración en el presente, caracterizada por el cortoplacismo y la lógica de la demanda laboral.

3.1. Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica

Existe una tensión entre la identificación de la autonomía como un proyecto democratizador para fortalecer la noción de lo público y desde una autonomía ficticia impuesta de arriba abajo. Una autonomía que, por un lado, descentraliza, abre la diferenciación entre centros, a la vez que controla con pruebas, currículos estandarizados y un enfoque clientelar la gestión de los resultados (Pini, 2008). Esto hace que la autonomía sea un concepto controvertido cuando se legisla sobre ella, porque no se impone, es la persona constituida por su libertad y ética personal quien la ejerce, con o frente a lo constituyente (la ley, la norma). Antígona hija de Edipo ejerce su autonomía cuando se enfrenta a su tío, rey de Tebas, quien le ha prohibido enterrar a su hermano, negándole con ello la vida eterna. Ella lo desobedece, aunque esta decisión le cuesta la vida (De Francisco, 2012).

La autonomía en educación, desde la Escuela Nueva o los movimientos libertarios, ha significado innovación educativa y libertad para tomar decisiones sobre el gobierno de la escuela. La persona autónoma, como Antígona, puede tener conflictos morales entre lo instituido y su propia norma moral. Y son los profesores y profesoras con auténtica autonomía pedagógica, la clave para que se produzca el cambio educativo; las políticas educativas solo pueden poner grilletes al ejercicio de la autonomía proletarizando la profesión docente.

Desde la década de los noventa se ha desarrollado numerosa literatura (Pérez Gómez, 1995, 2010 y Zeichner, 2010), en la que se subraya la necesidad de mejorar las escuelas aumentando el poder del profesorado y su posición social, así como descentralizando las decisiones educativas que realzarían el protagonismo de las mismas. El profesorado debe decidir qué, cómo y cuándo debe enseñar, y la regulación y controles del Estado sobre el currículo y la labor docente deben flexibilizarse, como nos indica Ángel Pérez, consiste en: “La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica” (1995, 341).

En nuestro país, este discurso sobre la profesión docente ha venido acompañado, paradójicamente, por políticas de regulación de la enseñanza, justificadas por organismos internacionales

(OCDE, 1995, COM, 2007) y por los gobiernos, en la falta de preparación del profesorado y, por tanto, proporcionando argumentos para su desvalorización social. Esto ha hecho que se conviertan las propuestas de trabajo autónomo y colaborativo, en trabajo colegiado, por las exigencias administrativas y sus decisiones sobre el currículo, en mera gestión burocrática, porque lo importante sobre la educación ya estaba decidido, como ha defendido en diversas ocasiones Ángel Pérez.

El reconocimiento del profesorado y la mejora educativa significa delegar una parte sustancial del control sobre lo que ocurre en el aula en el profesorado: “Si los maestros de las escuelas primarias no pueden ejercitar la independencia intelectual en sus aulas, no podrán enseñar a sus alumnos a ser intelectualmente independientes” (Lightfoot, en Gutman, 2001, 110).

Las nuevas competencias profesionales requieren considerar a los docentes como profesionales con capacidad para diagnosticar y planificar en función de las necesidades singulares de cada individuo: “Esta es su competencia profesional: la capacidad para provocar el desarrollo de las potencialidades únicas y diversas de cada estudiante, amar la singularidad y adaptar el currículum a las necesidades de cada alumno y alumna” (Pérez Gómez, 2012, 248).

Preocupado por que el profesorado tiene que ser formado con contenidos apropiados que no se ciñan estrictamente a su papel de enseñar conocimientos científicos, sino también profesionales ligados a la actuación docente y prácticos en los contextos escolares. Es necesario tener en cuenta esa exigencia en su formación, en la regulación de su trabajo y en los procesos de selección y evaluación.

El conocimiento práctico y contextualizado necesita una revisión del currículum formativo para formar a un profesorado generalista (científico y humanista) en saberes que le permitan pensar por sí mismo y en el bienestar común, lo que trasciende el desarrollo cognitivo individual y los conocimientos disciplinares y plantea problemas reales que afectan a la vida de las personas. Es algo totalmente contrario a los modelos de enseñanza transmisivos que provocan una enseñanza memorística y a las evaluaciones que miden tareas sencillas, conceptos y algoritmos (Pérez Gómez, 2015).

La formación del profesorado no puede ser un momento único; como señaló el informe del grupo XV, forma parte de un proceso continuo y dinámico en el que se va configurando el profesional docente. Forma parte de este continuo junto a la selección del profesorado, la formación inicial y permanente, las condiciones de trabajo y la carrera docente.

3.2. El conocimiento práctico en el lugar de trabajo

La formación inicial o el acceso a la función pública estará ligado a una fase de formación, que se realizará en el lugar de trabajo. El marco privilegiado para la formación docente es el contexto práctico y el desarrollo de procesos de interacción entre la teoría y la práctica. Los esquemas de actuación docente, solamente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en los contextos reales. La práctica por sí sola tampoco provoca el desarrollo del conocimiento práctico deseado. Ni la teoría descontextualizada, ni la práctica repetitiva al margen de la reflexión crítica. Lo que denominan Hagger y McIntyre (2006) teorizar las prácticas, la reflexión sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consistente (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2014).

Necesitamos valorar los contextos escolares y la experiencia docente y convertirla en una oportunidad de aprender porque son muy importantes las primeras incursiones en la práctica. Pero es necesario que se produzca como una formación en alternancia, no una yuxtaposición entre el trabajo escolar y las teorías de la Universidad. Donde se movilizan tanto el acompañamiento, la tutoría o el mentorazgo, desde la universidad y la escuela, con actividades de análisis y de integración de saberes (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015).

La formación en alternancia interactiva, denominada así por Meireu (2011), propone una colaboración estrecha entre el medio laboral y el educativo para proponer de forma conjunta situaciones, problemas y recursos, combinando de forma progresiva la formación teórica y la práctica profesional. Los encargados de esta fase de formación son los propios profesores y profesoras con experiencia que serían seleccionados para tutelar o mentorizar la inmersión del alumnado en la práctica docente con una progresiva atribución de responsabilidades. Y el profesorado de la Universidad que promueve la reflexión sobre estas experiencias, los contextos y sus efectos en las conductas de los estudiantes y de ellos mismos como futuros y futuras docentes (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2014).

Una formación fundamentada en el conocimiento científico y en las experiencias en prácticas innovadoras, en un proceso de adquisición de la capacidad de reflexionar críticamente acerca de las prácticas que son dominantes en los sistemas educativos y que constituyen los hábitos de la cultura profesional que conviene revisar. Compartimos con Ángel Pérez Gómez (2021) que esta fase debe desarrollarse en una interdependencia real y fructífera de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión, la acción y la investigación: “En estas propuestas se establece una intensa y extensa cooperación y cogobernanza, pedagógica, académica e institucional entre las potencialidades de las universidades innovadoras y las virtualidades de los centros escolares de experimentación e innovación curricular” (Imbernón, Rodríguez Martínez y Pérez Gómez, 2021).

La formación de los formadores debe ser cuidada y tener espacios de confluencia con el profesorado de los diferentes niveles educativos, en el desarrollo de situaciones y problemas de la práctica docente, que deberán realizarse conjuntamente; deben existir modelos de intercambios docentes entre Universidad e Institución educativa y puesta en práctica de diferentes modelos de tutela compartida. Ello requiere la creación de mecanismos de intercambio docente entre los centros educativos y el profesorado de las universidades y posibilidades de investigaciones conjuntas sobre la práctica educativa.

Es necesario que esta fase de formación en el lugar de trabajo esté evaluada y remunerada y signifique una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y también la oportunidad de aprender de la experiencia de calidad.

3.3. El pensamiento práctico en la formación docente

Debemos ser cautos con un enfoque de las competencias que considere que el problema de hoy ya no sería tanto de inversión en la formación de maestros y maestras para una buena formación académica e inmersión en la práctica, sino garantizar una evaluación certificada de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias. Como denuncia Zeichner (2016) en EEUU se están destinando muchos recursos para realizar

el seguimiento y control de las instituciones de formación del profesorado. Esta actividad de seguimiento parece no contribuir, por sí sola, a mejorar la calidad de los programas de formación, aumentando más bien la burocracia.

Nos preguntamos si no sería más útil dedicar los esfuerzos a mejorar los recursos educativos y la financiación pública de la formación universitaria. Un impacto más significativo puede ser recolocar esta financiación para una formación de calidad, donde se apoyen las conexiones entre escuela-universidad –ya planteados por Ángel Pérez– creando espacios híbridos para reforzar las conexiones entre la programación académica del profesorado y las habilidades de la experiencia de los maestros y maestras. Las investigaciones y programas experimentales de la University of Massachusetts-Boston, Wisconsin-Milwaukee, Ohio State University, UW-Madison, University of Washington en Seattle, son algunos ejemplos de este traspaso de fronteras (Zeichner, 2010 y 2021). Estos programas están localizados en universidades norteamericanas de investigación, que cuentan con mayores recursos, o en universidades que han sido financiadas por fuentes externas, cuando el clima fiscal en EEUU, como en nuestro entorno cercano, está siendo de recortes constantemente de los presupuestos destinados a las universidades. Pero, aun así, buscan conectar la formación de los centros escolares con la formación universitaria sobre la misma, dando sentido y aplicabilidad a los conocimientos en un contexto marcado por el intercambio continuado y la reflexión sobre la acción.

Los programas que pretenden desarrollar las competencias profesionales de los docentes, establecen una rica interacción permanente de la práctica y la teoría, la experiencia y la reflexión, y utilizan proyectos de investigación-acción cooperativa como estrategia pedagógica privilegiada (Pérez Gómez, 2012, 2015 y 2019). Los estudiantes, por su parte, valoran positivamente las técnicas y estrategias metodológicas que potencian enfoques activos y colaborativos vinculados al desarrollo de las competencias cognitivas (Sáez y Ruiz, 2012). Supone volver a un enfoque formativo ligado a lo experiencial, pero con altos componentes reflexivos sobre la práctica. No sólo implica un aprendizaje de competencias en la práctica cotidiana con maestros y maestras experimentados y capaces, motivados y con entusiasmo por compartir su propia práctica, sino el análisis, contraste, reflexión y evaluación de esa propia práctica con el apoyo del profesorado que imparte la formación inicial universitaria. Ambos espacios y tiempos requieren una profunda y constante coordinación y retroalimentación que permita un auténtico trabajo cooperativo y de colaboración. Incluso la reflexión sobre la práctica no es suficiente y se potencian herramientas conscientes, críticas y creativas. No es suficiente la “teorización de la práctica” porque para transformar la acción necesitamos incorporar también nuestras prácticas y formas de hacer “experimentando la teoría”. A esto últimos es a lo que llamamos “Pensamiento práctico”.

Debemos seguir planteándonos qué tipo de conocimiento y a través de qué experiencias de aprendizaje podemos realmente formar al futuro profesorado que le aliente a concebir la educación como un desafío apasionante. El cambio fundamental está en el cómo se puede aprender, crear y facilitar en la formación el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas. Este es el reto. Pero indudablemente tiene que ser una apuesta conjunta entre los espacios tradicionales de formación inicial vinculados al ámbito universitario y los espacios de práctica real donde se ponen en juego realmente las competencias que se quieren desarrollar.

En definitiva, como nos ha enseñado Ángel Pérez Gómez a lo largo de su trayectoria académica, la conexión entre el ámbito académico y el ámbito escolar debe ir aún más allá. Debe formar parte de la formación inicial del profesorado el análisis de los procesos culturales y sociales que se producen con la nueva sociedad de la información. También se debe aprender de las formas con la que las y los jóvenes adquieren el conocimiento fuera de las escuelas porque necesitarán criterios para su selección y utilización. Es necesario aportarles estrategias para afrontar los procesos de socialización informal porque la forma en que acceden a la cultura durante sus años de escolarización, en la mayoría de los casos, no les permite pensarla y abordarla de forma crítica, porque se les tiende a ofrecer un conocimiento empaquetado y listo para consumir. La forma como acceden a la cultura en la formación inicial docente posibilitará que lleguen a ser personas críticas, reflexivas, comprometidas con los demás y capaces de investigar y de colaborar.

REFERENCIAS

- Angulo Rasco, F. (1999). "Entrenamiento y 'coaching': los peligros de una vía revitalizada". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 467-505). Akal.
- Angulo Rasco, F. (1999). "La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 553-598). Akal.
- Barquín Ruiz, J. (1999). Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global. Retos del profesorado al final del segundo milenio. *Investigación en la escuela*, 61-71.
- Barquín Ruiz, J., Sepúlveda Ruiz, M. P. y Blanco García, N. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Universitat de Valencia.
- Blanco, N. (1999). "Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial". En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 398-379). Akal.
- Boudjaoui, M., Clenet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas.
- de Francisco, A. (2012). *La mirada republicana*. La Catarata.
- de la Orden, A. (1982). Un problema inaplazable: la formación profesional del profesor. *Revista de Educación*, 269, 7-16.
- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1981). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of school-based teacher education*. McGraw-Hill.

- Hernández Munilla, E., Ruiz, M. P. S., Pérez, M. J., Villarejo, A. O., y Gómez, A. I. P. (2013). El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco. Universidad de Málaga. https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf
- Imbernón, F., Rodríguez Martínez, C. y Pérez Gómez, A.I. (2021, 28 junio). Por otra política educativa. *El diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/>
- Jiménez, R., Pérez-Ríos, J. y Rodríguez, C. (1999). “Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 146-180). Akal.
- OECD (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. OECD.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Vol. II, pp. 339-353). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1996a). La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 533-548.
- Pérez Gómez, A. I. (1996b). Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia. *Prospects*, 26, 493-507. <https://doi.org/10.1007/BF02195053>
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). “El Prácticum de enseñanza y la socialización profesional”. En F. Angulo Rasco, F., J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica* (pp. 636-660). Akal.
- Pérez Gómez A. I. (2000). Reflective education and school culture: The socialization of student teachers. *Images of educational change* (pp. 125-135). Open University Press.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2015). Lesson Studies: repensar y recrear el conocimiento práctico en cooperación. *REIFOP*, 84(29,3), 81-101.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, A. I. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de Educación*, 19(1), 67-83.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez (2019). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio educativo*, 19(4), 13-29.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez (Coords.) (2021). *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pini, M. (2009). “Presentación”. En M. Feldfeber (Comp), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 7-12). Aique.

- Rivera Garretas, María-Milagros (1994). *Nombrar el mundo en femenino*. Icaria.
- Rodríguez Martínez, C. (2002). La socialización docente en las Prácticas de Enseñanza: estudio de un caso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 151-165.
- Ryan, K. (Ed.). (1975). *Teacher education. The 74th yearbook of the NSSE, part II*. Chicago.
- Sáez López, J. M. y Ruíz Ruiz, J. M. (2012). Metodología didáctica educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 373-391.
- Sepúlveda, M^a P. (2000). El prácticum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 53-70.
- Sepúlveda, M^a P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista Educar*, 36, 71-93.
- Weil, S. (1966). *Sur la science*. París.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 13-150.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado. Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(2), 15-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>

INVESTIGACIONES

Dos décadas de evaluación

Two decades of evaluation

Miguel Sola Fernández,* José Francisco Murillo Mas**

Recibido: 18 de septiembre de 2022 Aceptado: 22 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Sola Fernández, M. y Murillo Mas, J. F. (2022). Dos décadas de evaluación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 129–135. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15378>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15378>

RESUMEN

Los autores hacen un recorrido por toda la trayectoria del grupo de investigación que dirige Ángel Pérez Gómez respecto a los proyectos dedicados a evaluaciones educativas. De hecho, tal y como relatan los autores, buena parte de las investigaciones de envergadura realizadas por el grupo se corresponden con esta etapa evaluativa. En gran medida evaluaciones de políticas educativas auspiciadas y financiadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Palabras clave: investigación; evaluación; política educativa

ABSTRACT

The authors take a tour of the entire trajectory of the research group directed by Ángel Pérez Gómez regarding projects dedicated to educational evaluations. In fact, as the authors explain, a large part of the extensive research carried out by the group corresponds to this evaluative stage. To a great extent evaluations of educational policies sponsored and financed by the Ministry of Education of the Junta de Andalucía.

Keywords: research; evaluation; educational policy



*Miguel Sola Fernández [0000-0001-9195-1597](https://orcid.org/0000-0001-9195-1597)
Universidad de Málaga (España)
misola@uma.es

**José Francisco Murillo Mas [0000-0002-9070-8314](https://orcid.org/0000-0002-9070-8314)
Universidad de Málaga (España)
kiko@uma.es

Una de las líneas de investigación del grupo que con mano experta y amable ha dirigido Ángel Pérez a lo largo de más de 30 años es la de Evaluación Educativa. De hecho, buena parte de las investigaciones de envergadura son evaluaciones, y en gran medida se trata de evaluaciones de políticas educativas auspiciadas y financiadas en su mayoría por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Las aportaciones del grupo de investigación hay que entenderlas en este ámbito desde dos puntos de vista: por una parte, por lo que representaron en su momento para la comprensión profunda de situaciones complejas y como soporte para la toma de decisiones políticas por parte de las administraciones educativas con respecto a planes y programas. Por otra, no menos importante, por lo que supuso para la investigación educativa la apuesta decidida por la investigación cualitativa, un terreno en el que el grupo puede considerarse sin la menor duda pionero en España.

Los finales de los años 80 y primeros 90 se caracterizan en este sentido por ser de hecho los primeros pasos de un grupo de investigadores e investigadoras pertrechados con una ingente cantidad de lecturas y visitas de autores en su mayoría anglosajones (Lawrence Stenhouse, John Elliott, Barry MacDonald, Helen Simons, Ernst House, John Eisner, Robert Stake...) pero nula experiencia en el trabajo de campo, lo que supuso un extraordinario esfuerzo de formación que convirtió al grupo de investigación en un foro de permanente debate con innumerables reuniones científicas en las que discutir acerca de todo lo relacionado con un campo entonces virgen que había que desbrozar para dominar en extensión y profundidad.

En esos primeros esfuerzos se enmarca la Evaluación de la reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía, en la que 20 investigadores e investigadoras colaboraron para elaborar un relato descriptivo y comprensivo de lo que había sido la experimentación de un proceso de innovación educativa que afectó a la anterior Segunda Etapa de EGB y pretendía establecer las bases para un proceso de transformación general de la enseñanza, extrayendo conclusiones desde las aulas y los centros en experimentación con el propósito de redactar la siguiente reforma educativa en el país. En 1994 se publicó el informe de la investigación bajo el título “Evaluación de un proceso de innovación Educativa”, coordinado por Ángel Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán, en el que se da cuenta detallada de las opiniones de profesorado, alumnado, directivos, administradores, familias... recogidas por medio de diversos instrumentos. Previamente se habían publicado los siete estudios de casos que nutren en buena parte el informe final.

La “Evaluación de las distintas modalidades de Jornada Escolar en Andalucía Oriental” es el siguiente hito en la experiencia evaluadora del grupo de investigación. Nuevamente por encargo de la Junta de Andalucía, se emprende la tarea de valorar las bondades y limitaciones de las tres diferentes jornadas escolar entonces en vigor: continua, partida y mixta. Fueron visitados en un año (1996) 65 colegios y se enviaron cuestionarios a otros 100, dirigidos a familias, alumnado de sexto y segundo de EGB, y profesorado, en las provincias de Almería, Granada, Córdoba, Jaén y Málaga. En los centros que fueron visitados se entrevistó a profesorado y alumnado de sexto. En total se obtuvieron 8566 cuestionarios cumplimentados. Como resultado de todo ello, se elaboraron 9 informes: uno por provincia (5), tres sectoriales (profesorado, alumnado, familias) y un informe de síntesis. Ninguno de ellos vio la luz, seguramente porque los hallazgos de la investigación distaban mucho de las presumibles expectativas de la Administración al respecto, ya que a la luz de los datos se concluía que es preciso tener presentes ideas dispares como la jornada escolar,

la jornada lectiva y las legítimas aspiraciones de profesorado y familias, la compensación de desigualdades sociales y la necesidad de ir caminando hacia lo que denominamos la “jornada completa”, considerando a los centros educativos no solo como centros de enseñanza sino como espacios de recreación de cultura y puertas abiertas. Fieles al compromiso ético de la investigación, a falta de la publicación de los resultados, todos los informes fueron enviados a todos los colegios participantes en envíos postales que contenían un disquete, la tecnología disponible en la época.

El cambio de década supuso para el grupo de investigación una dedicación, no exclusiva pero sí muy intensa, a numerosas evaluaciones de programas educativos institucionales. Desde comienzos del año 2000 hasta finales del 2007 se suceden los encargos, plasmados en convenios, gracias a la impecable embajada ejercida por su director, las garantías que ofrecía en cuanto a seriedad, rigor y compromiso con la educación de calidad.

Han pasado años desde la promulgación de la LOGSE en 1990 y se ha completado la progresiva implantación del nuevo sistema educativo. La Educación Secundaria Obligatoria es objeto de todo tipo de comentarios en toda clase de mentideros, pero nadie sabe a ciencia cierta qué está sucediendo con ella en los centros educativos, cuáles son las perspectivas de cada grupo de actores y actrices en ese teatro tan complejo y transido de intereses, creencias ideológicas, pensamiento práctico y metafórico, al que se vienen a sumar muchas otras circunstancias que es preciso conocer y poner en conocimiento de la ciudadanía y de las autoridades competentes, esto es, la Consejería de Educación.

En semejante escenario, y siempre con la mayor urgencia, Ángel Pérez atiende a la petición y, como es su costumbre, reúne al grupo, expone la información que posee y pregunta si podemos hacernos responsables del encargo teniendo en cuenta la envergadura del trabajo para realizar en un año, las fuerzas que poseemos y el presupuesto que se nos ofrece. Solo entonces, cuando el grupo de investigación acepta, da él su conformidad al patrocinador. Esa forma de proceder es una constante a lo largo de todos estos años.

Comienza la que denominamos “Investigación evaluativa sobre el Desarrollo del currículum y factores de calidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Andalucía”, conocida por sus siglas EVESO. A estas alturas el grupo de investigación es una máquina perfectamente engrasada y tiene recursos para afrontar una tarea que en principio parecía imposible en un año: hacer una evaluación de la ESO en Andalucía, como suena, y siendo respetuosos con las opiniones de todos los sectores, desde estudiantes hasta administradores y académicos.

Para llevar a cabo la EVESO se diseñó nuevamente un análisis de muestras (por supuesto con todas las garantías de representatividad por sectores y dimensiones) y de ese modo se recabaron respuestas mediante cuestionarios cumplimentados por 948 docentes, 1779 estudiantes y 1056 familias. A esa información se sumaron 59 informes singulares correspondientes al mismo número de entrevistas realizadas a equipos directivos de centros de Secundaria, 8 estudios de casos en todas las provincias de Andalucía, cuidadosamente seleccionados con criterios de muestreo teórico, y se realizó un foro de debate en que además de miembros del grupo de investigación con Ángel al frente participaron académicos de reconocido prestigio como José Gimeno Sacristán, Mariano Fernández Enguita, Rafael Feito Alonso y Miguel Ángel Santos Guerra; docentes experimentados y reconocidos como Félix García Moriyón, Lourdes Martínez Reina, Manuel Zafra

Jiménez y Rafael Yus Ramos, y personal de la Dirección General de Innovación y Profesorado de la Junta de Andalucía. Durante los tiempos dedicados a entrevistar a equipos directivos y a realizar los estudios de casos hubo 65 investigadores e investigadoras haciendo trabajo de campo simultáneamente y remitiendo informes parciales a la coordinación del proyecto.

Con la ingente cantidad de información recibida por todos estos medios se elaboraron un informe de síntesis del análisis de muestras, los correspondientes cuatro informes sectoriales (alumnado, profesorado, directivos y familias) en los que se integraban los datos cuantitativos y cualitativos procedentes de todas las fuentes, los 8 estudios de casos y el informe multicasos y por fin una síntesis final que representa un esfuerzo de triangulación de instrumentos, de personas y de momentos para ofrecer unos resultados de investigación sólidos y contrastados.

Aún sin ver la luz esos informes en 2002, que previamente habían sido alojados también en el repositorio de la Consejería, el grupo de investigación ya está embarcado en otro proyecto de evaluación en el ámbito andaluz. De 2001 a 2003, una treintena de investigadoras e investigadores vuelve a abarcar a toda la Comunidad Autónoma para realizar la Evaluación de los Servicios Sociales de atención primaria, un terreno en principio desconocido para nosotros por su temática pero del que pronto descubriremos no pocas semejanzas con el compromiso y la práctica educativa, si bien no en centros de enseñanza reglada. El trabajo culmina con la redacción de 13 estudios de casos sobre sendos centros de atención primaria, 600 páginas publicadas en 2004 que dan cuenta de la diversidad de enfoques y de interpretación y puesta en práctica de la normativa en vigor, poniendo de relieve las opiniones y argumentos manifestados por los educadores y trabajadores sociales, directivos, administrativos, usuarios... obtenidas a través de entrevistas en innumerables visitas prolongadas a los centros.

De 2004 a 2006 el infatigable director del grupo pone sobre la mesa una nueva propuesta de la Consejería de Educación a la que no tardamos en sumarnos con interés. Se trata de dos proyectos consecutivos que llevan por título “Evaluación externa de los proyectos educativos de centro para la incorporación de las Tecnologías de Información y comunicación a la práctica docente”, por sus siglas, EVACENTIC I y II. Se trataba, como se escribió en su día en la propuesta de investigación, de “conocer y comprender lo que ha ocurrido y está ocurriendo en los centros TIC, y la virtualidad pedagógica de los procesos y fenómenos que los proyectos han puesto en marcha”.

Nuevamente la administración educativa siente la necesidad de valorar sus políticas, y la creación pocos años antes de los centros TIC no era un asunto menor. El programa de centros TC en Andalucía representó una iniciativa ambiciosa y modernizadora y llevó aparejado un esfuerzo económico considerable y la puesta en marcha casi inmediatamente de buen número de programas de formación para coordinadores y coordinadoras y para el profesorado en general.

La investigación en su conjunto volvió a acudir al análisis de muestras para dirigirse a toda la población escolar andaluza y elaboró cuestionarios para el profesorado y para alumnado de Secundaria, de Bachillerato y de F.P. Al informe de síntesis de este análisis se sumaron 8 estudios de casos en centros de Educación Primaria y de Secundaria nuevamente repartidos por todas las provincias andaluzas. Durante la permanencia prolongada de investigadoras e investigadores en los centros educativos se realizaron observaciones y se analizaron documentos además de entrevistas en profundidad a 175 estudiantes y 134 docentes, incluidos los equipos directivos y en

algunos casos orientadores y orientadoras. En tres de los casos se entrevistó además a representantes de las asociaciones de madres y padres, y en uno a personal de administración y servicios. Posteriormente a la elaboración de los estudios de casos y con los debates y reflexiones producidos en el seno del grupo de investigación, se redactó el correspondiente estudio multicasos, y por último un breve informe de síntesis de la investigación dividido en tres capítulos: ejemplos de buenas prácticas, objeciones importantes y por fin un apartado de sugerencias y recomendaciones dirigidas a la Administración Educativa.

Todos los estudios de casos y el informe de síntesis final, que lleva por título “La emergencia de nuevas prácticas”, fueron publicados en 2006 y alojados en el repositorio correspondiente de la Consejería de Educación.

No fue ya hasta 2010 cuando recibimos la por el momento última propuesta de investigación evaluativa de planes, programas o políticas. Fundación Telefónica, a través de la editorial Wolter-Kluwers, adjudica al grupo un proyecto nuevamente ambicioso, pero con un año escaso para ser ejecutado y un presupuesto nada acorde con el requerimiento. Se trata de hacer una evaluación del estado de las TIC en la Educación en el Estado Español. En exactamente un año. Como suena. Reunido un exiguo grupo de solo 7 investigadores e investigadoras decidimos que es todo un reto y nos proponemos aceptar con entusiasmo la propuesta una vez elaborado un boceto de proyecto de investigación que supone una auténtica contraoferta a la solicitud del patrocinador, puesto que la suya es una visión exclusivamente cuantitativa (se espera, en palabras de la propuesta recibida, “hacer una foto fija”) y nuestro grupo expone las razones por las que para conocer y comprender en profundidad es preciso abordar el problema desde un diseño mixto que incorpore en gran medida instrumentos naturalistas de investigación cualitativa. Contra todo pronóstico, Fundación Telefónica da luz verde y nos ponemos manos a la obra. El informe anual 2011 de esa institución lleva por título “Las TIC en la Educación. Realidad y expectativas” y está publicado por Ariel y miles de ejemplares fueron distribuidos gratuitamente en centros y a profesorado español y latinoamericano.

El apasionante reto aceptado se concreta en un análisis de muestras dirigido a una muestra representativa de docentes de centros de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato de absolutamente todas las Comunidades Autónomas, en total 1304, y el aporte cualitativo que permitía el contraste con esa información se obtuvo mediante la realización de 3 grupos focales (en Cataluña, Andalucía y Galicia) con la asistencia de profesorado de reconocida trayectoria en el uso de las TIC, académicos, familias y representantes de la Administración; la realización de 4 estudios de casos en centros unánimemente considerados por la comunidad educativa como de buenas prácticas con TIC (Andalucía, Cataluña, Galicia y Madrid); el relato de autor de un proyecto colaborativo internacional; y un estudio comparativo del estado de la cuestión en ese momento en el marco internacional. Un multicasos y un informe final proporcionan los elementos de contraste necesarios, la imprescindible triangulación y corroboración y el resalte de las similitudes y diferencias sin ignorar los casos singulares.

Desde el primero hasta el último proyecto de investigación evaluativa, es decir, desde 1989 hasta 2011, han pasado 22 años. Simultáneamente el grupo realizaba otras investigaciones, especialmente desde el cierre de la EVACENTIC en 2006, pero la magnitud y los plazos siempre cortos para evaluar planes y programas de política educativa mantuvieron a la mayor parte de los componentes del grupo ocupados en ese menester durante mucho tiempo.

Es imposible saber hasta qué punto las investigaciones del grupo en este terreno han influido en el diseño y desarrollo de planes y programas de la Junta de Andalucía, pero existen indicadores claros que sugieren que muchas de las recomendaciones y sugerencias recogidas en los informes fueron tenidas en cuenta, al pie de letra en algunos casos, con matices o variaciones en otros. Pero siempre es posible encontrar la huella de los resultados de las evaluaciones en el rediseño de planes (el de los Centros TIC, por ejemplo, en sucesivos llamamientos), instrucciones a Centros de Profesorado y equipos directivos de centros educativos o convocatorias de formación (EVESO, EVACENTIC). Incluso en el caso de la evaluación de la jornada, ignorada por el patrocinador, como explicamos más arriba, el hecho de que no se llegaran a implantar las modificaciones que en principio habían sido anunciadas, es más que plausible que deba interpretarse como fruto directo de la investigación.

Al tratarse de un grupo de investigación sensible a la innovación (no en vano se denomina Innovación y Evaluación...) y comprometido con la calidad de la educación, y dado que no se trató en ningún caso de evaluaciones meramente técnicas, sino encaminadas al conocimiento y a la comprensión profunda de los fenómenos bajo estudio, respetuosas con las opiniones, intereses y necesidades de todos y de todas, puede decirse que la influencia de tales investigaciones ha contribuido en buena medida a la mejora del sistema educativo andaluz.

Es innecesario hacer notar que el papel de Ángel Pérez Gómez en su grupo de investigación ha sido de la mayor trascendencia, dado que ya se ha podido entrever que siempre fue el interlocutor con los patrocinadores y por tanto quien ha conseguido los contratos y convenios que han permitido el fortalecimiento del grupo como tal y el aprendizaje y desarrollo de los investigadores e investigadoras. Pero quizás no está de más añadir que su participación siempre ha sido mucho más activa de lo que cabría esperar para un director de grupo. El estilo innegable de liderazgo democrático que ha exhibido a lo largo de estos años le ha llevado a participar activamente en los diseños, a hacer ocasionalmente trabajo de campo y a participar en la discusión de resultados y en los debates en el seno del grupo a partir de los datos en bruto o de informes previos, en los que siempre hizo gala de un fino análisis proporcionando la frase delicada, la sugerencia oportuna, la intuición experta. Como director de las investigaciones no solo firmó todos los informes finales; también dejó en ellos abundantemente su sello.

REFERENCIAS

- AA. VV. (2004). *Evaluación de los servicios sociales de atención primaria en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- AA. VV. (1994). *La vida en las aulas, en los colegios de la reforma. Siete estudios de casos*. Grupo de investigación HUM311.
- AA. VV. (2006). *Aprendiendo de la experiencia. Estudio de casos*. Tomo I. Junta de Andalucía.
- AA. VV. (2006). *Aprendiendo de la experiencia. Estudio de casos*. Tomo II. Junta de Andalucía.
- Murillo Mas, J. F. y Sola Fernández, M. (coord.). (2011). *Las TIC en la educación: realidad y expectativas*. Ariel.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). *Foro de debate sobre la ESO en Andalucía*. Grupo de investigación HUM311.
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Junta de Andalucía.

Pérez Gómez, A.I. y Sola Fernández, M. (2006). *La emergencia de buenas prácticas. Informe final*. Junta de Andalucía.

Sola Fernández, M. (coord.) (2002). *Estudio de múltiples casos de la ESO en Andalucía*. Grupo de investigación HUM311.

Sola Fernández, M. (coord.). (2002). *Síntesis del análisis de muestras sobre la ESO en Andalucía*. Grupo de investigación HUM311.

Sola Fernández, M. (coord.). (2002). *Las familias de la ESO en Andalucía*. Grupo de investigación HUM311.

INVESTIGACIONES

Viviendo la innovación en compañía. Un proceso de investigación-acción cooperativa en torno al Espacio Europeo de Educación Superior

Living innovation together. A cooperative action-research process about European Higher Education Area

M^a José Serván Núñez*

Recibido: 6 de septiembre de 2022 Aceptado: 17 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Serván, M. J. (2022). Viviendo la innovación en compañía. Un proceso de investigación-acción cooperativa en torno al Espacio Europeo de Educación Superior. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 136-148. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14927>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14927>

RESUMEN

Este artículo recupera el proyecto “Innovación de la docencia universitaria en Andalucía y enseñanza semi-presencial: diagnóstico y experimentación” desarrollado entre 2006 y 2010 bajo la dirección de Ángel Pérez Gómez. Dicho proyecto consistió en el diseño, desarrollo y evaluación del Programa Oficial de Posgrado Máster+Doctorado “Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento” de la Universidad Internacional de Andalucía. La oportunidad de transformar el programa de doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga en un nuevo Máster virtual en el marco del EEEES, supuso el desarrollo de un proceso de investigación-acción de casi la totalidad del profesorado del Departamento, para experimentar una estructura curricular que pretendía provocar el aprendizaje significativo y relevante y el desarrollo de competencias para la innovación educativa. Esto supuso el diseño y desarrollo de un contexto pedagógico que albergaba actividades y experiencias radicalmente diferentes a las desarrolladas hasta entonces, así como el aprendizaje del rol docente coherente con ellas. Un proceso en el que el liderazgo pedagógico de Ángel Pérez Gómez fue fundamental. Se pretende sintetizar lo que aprendimos de este proyecto y las huellas que ha dejado en el presente de nuestro trabajo universitario.

Palabras clave: Innovación educativa; investigación-acción cooperativa; Espacio Europeo de Educación Superior

ABSTRACT

This paper recovers the project “Innovation of university teaching in Andalusia and blended teaching: diagnosis and experimentation” developed between 2006 and 2010, directed by Ángel Pérez Gómez. This project meant the design, development and evaluation of de Official Postgraduate Program, Master+Doctorate, “Policies and practices of educational innovation for knowledge society” in the International University of Andalusia. The opportunity to transform the doctoral program of the Department of Didactics and School Organization of the University of Málaga into a new Master’s degree within the framework of the EHEA, signified the development

Financiación: Esta publicación se ha realizado con el apoyo del Programa de Movilidad para investigadores senior en centros extranjeros, Salvador Madariaga 2019. (PRX21/00442) desarrollada en la Universidad de Cambridge. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.



*M^a José Serván Núñez [0000-0001-7962-3873](https://orcid.org/0000-0001-7962-3873)

Profesora titular de la Universidad de Málaga (España)
servan@uma.es

of an action-research process by almost all teachers in the Department. They experimented a curricular structure that intended to provoke significant and relevant learning and the development of educational innovation competences. This involved the design and development of a pedagogical context with activities and experiences radically different from those developed until then, as well as the learning of the corresponding teaching role. A process in which the pedagogical leadership of Ángel Pérez Gómez was essential. It is intended to synthesize what we learned from this project and the marks that left in our present university work.

Keywords: Educational innovation; cooperative action-research; European Higher Education Area

1. INTRODUCCIÓN

2006. Corren vientos de cambio en las universidades europeas. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva tiempo sonando en nuestros oídos, desde la Declaración de Bolonia, en 1999, hasta el Comunicado de Bergen en 2005. Dichos documentos dejan de centrarse en la enseñanza para centrarse en el aprendizaje, en las competencias que el alumnado debe desarrollar y en cómo describirlas para evaluarlas. Todas las universidades están inmersas en la elaboración de nuevos planes de estudio, aunque se centran fundamentalmente en los contenidos a trabajar (Pérez Gómez et al., 2009a).

En aquellos momentos, una doctoranda de la Universidad de Cádiz termina por fin su tesis doctoral y se asoma al abismo de cuál será su futuro profesional en una carrera investigadora y docente que era (y por desgracia sigue siendo para quienes acaban la tesis ahora) precaria e incierta.

En el desarrollo de su tesis doctoral hay varios autores que han sido básicos en la formación de las herramientas teóricas con las que ha construido el análisis de sus estudios de caso, a los que admira y con los que les gustaría trabajar. Y entre ellos destaca Ángel Pérez Gómez, porque además de su riguroso y comprometido análisis de la situación de la sociedad actual y sus implicaciones para la escuela, lanza rayos de esperanza, construye alternativas, dibuja caminos de cambio posibles para esa realidad (Pérez Gómez, 1998). Ni corta ni perezosa la ya doctora llama a su puerta y ésta se abre del todo, con esa apertura y generosidad que poco a poco descubrirá que le caracteriza. Y le permite iniciar un apasionante camino de aprendizaje, experimentación, formación profesional e innovación educativa en el Programa Oficial de Posgrado “Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento” (2007-2009), el heredero del Programa de Doctorado con Mención de Calidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, que en el marco del EEES debe convertirse en Máster.

La doctora firma un contrato postdoctoral de la primera convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía en el proyecto de investigación “Innovación de la docencia universitaria en Andalucía y enseñanza semi-presencial: diagnóstico y experimentación”, que se propone experimentar un nuevo diseño de ese programa, en un marco virtual. Debuta en una reunión de todo el equipo del proyecto en forma de seminario de fin de semana en Nerja. El flechazo con el equipo es inmediato. Miembros de cuatro grupos de investigación diferentes se han unido en el diseño y desarrollo de este proyecto, la casi totalidad del profesorado del Departamento. Durante todo el fin de semana, debaten en profundidad los principios pedagógicos del Programa Oficial de Posgrado mencionado, que van a tener la oportunidad de desarrollar, por primera vez como Máster y en formato virtual, en la Universidad Internacional de Andalucía. La

recién doctora vive una cultura de diálogo, respeto, participación horizontal y construcción colectiva que pocas veces antes ha experimentado y más si los participantes son tan numerosos y pertenecen a grupos de investigación diversos. El liderazgo pedagógico del director del proyecto, Ángel Pérez Gómez, es clave en el desarrollo de esta cultura y, como descubrirá más adelante, esa cultura, de la que él es un pilar clave, se extiende tanto al Departamento, como a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

El centro de la discusión no está en los contenidos, como en las comisiones de diseño de los nuevos planes de estudio, los contenidos son sólo uno de los elementos de los muchos imprescindibles para el desarrollo del proceso. Ni en los resultados, como en muchos de los documentos oficiales del EEES. El centro está en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las actividades y experiencias que vivirán los estudiantes y en los contextos pedagógicos en que se desarrollarán, porque estos determinarán la calidad de las competencias desarrolladas (Pérez Gómez et al., 2009a).

En este artículo, mi intención es recuperar lo que significó este proyecto, cómo aquel grupo de docentes diseñó, desarrolló y evaluó ese contexto pedagógico, las actividades y experiencias que albergaba y el rol docente que en él se desempeñaba, lo que aprendimos de ese proyecto y las huellas que ha dejado en el presente de nuestro trabajo universitario.

2. DE LA UNIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA A LA UNIVERSIDAD DEL APRENDIZAJE

Vivíamos (y seguimos viviendo en gran medida) en una universidad donde predominaba la transmisión unidireccional y la memorización sin sentido; donde se cultivaba un único lenguaje y todo era igual para todo el mundo; donde el aprendizaje era superficial, abstracto y descontextualizado; donde los docentes estaban aislados; donde los horarios y los espacios eran rígidos; donde el currículum estaba organizado en asignaturas con, siguiendo la acertada metáfora de Ángel Pérez, kilómetros de extensión y milímetros de profundidad; donde reinaba una idea restringida de conocimiento e inteligencia que relegaba la dimensión práctica y creativa del saber e ignoraba aspectos decisivos de la personalidad (actitudes, hábitos, emociones y valores); que estaba obsesionada con la calificación (Pérez Gómez, 2022).

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior nos proponía que cambiásemos el eje de la enseñanza al aprendizaje, lo que suponía una verdadera revolución. El aprendizaje individual y colectivo tanto de los estudiantes como de los docentes debía convertirse en el centro de la vida universitaria. Ángel Pérez (2022) nos enseña que el aprendizaje se entiende como el proceso en que construimos y reconstruimos significados como consecuencia de la participación activa en contextos educativos. La universidad debía permitirnos reconstruir el conocimiento construido a lo largo de nuestra vida previa, cargado de lagunas y prejuicios. Esto debía ser posible a través de un aprendizaje significativo y relevante, científico y fundamentado, mediante la conciencia, el cuestionamiento y la problematización de ese conocimiento previo. Para ello era necesario el contraste con el nuevo conocimiento, por medio de la experiencia y la crítica pública. Los docentes nos convertíamos en acompañantes y guías para que los estudiantes desarrollasen sus capacidades de aprender, investigar y producir conocimiento y para eso debíamos crear contextos, procesos y actividades que permitieran analizar y observar las prácticas desarrolladas a partir de ese conocimiento previo. Esto permitiría a los estudiantes tomar

conciencia de los mecanismos subconscientes que guían sus conductas y de la necesidad de un diálogo permanente entre estos y la conciencia para reconstruir aquello que limitara sus posibilidades (Pérez Gómez et al. 2009b; Pérez Gómez, 2022).

En este contexto, Ángel Pérez formó y lideró el equipo de docentes que se reunieron en marzo de 2006 en Nerja. La Universidad Internacional de Andalucía ofrecía el espacio para un diseño experimental de un Programa de Posgrado de Máster+Doctorado, heredero del programa de doctorado del Departamento, en modalidad virtual, y la Junta de Andalucía había concedido un proyecto de investigación para ello, dentro del primer programa de Proyectos de Excelencia, permitiendo una interesante experiencia de investigación-acción (Pérez, Soto y Serván, 2010). A lo largo de un fin de semana, ese equipo de docentes debatió sobre lo que buscaba a través del Programa Oficial de Posgrado (POP) que iba a diseñar y los principios pedagógicos en los que se asentaría. El objetivo del POP “Políticas y prácticas de innovación educativa en la sociedad del conocimiento”, tal como había sido en el programa de doctorado del que procedía, era ayudar a desarrollar experiencias de transformación de las prácticas escolares que facilitasen el desarrollo autónomo de la ciudadanía en contextos educativos, inclusivos y solidarios, que respondiesen a los retos de la sociedad contemporánea. Es así como este equipo, liderado por Ángel Pérez, entiende la innovación educativa. Es decir, se pretendía provocar aprendizaje significativo y relevante en los participantes, garantizando su desarrollo personal y profesional como docentes. Para ello, se acordó que el programa se desarrollara en torno a tres ejes: la práctica, la cooperación y la investigación.

- El desarrollo del aprendizaje relevante requiere la interacción constante de la teoría y la *práctica*, de la investigación y la acción a través del diseño de programas flexibles y creativos, implicados en los contextos reales y orientados al análisis y situación de problemas.
- La *cooperación* es clave si entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción social de significados, especialmente en el contexto virtual en que iba a desarrollarse este programa. Se debía diseñar un currículum abierto y flexible que se adaptase a cada estudiante.
- En un programa de posgrado la *investigación* es clave, investigación sobre los conceptos que nos ayudan a comprender la realidad y los procedimientos que nos permiten resolver problemas.

Con estos ejes en mente se desarrolló una metodología basada en el trabajo individual y cooperativo, la interacción con la tutoría y la creatividad, que se asentaba en los siguientes principios:

- La *actividad*: motivar e implicar a los estudiantes en proyectos de investigación e intervención partiendo de sus intereses y necesidades.
- La *cooperación*: participación activa en debates, opinando, enriqueciéndose y compartiendo para el diseño conjunto de proyectos.
- La *reflexión*: dominio del propio proceso de aprendizaje.
- La *personalización*: atención singular a cada persona para relacionar las tareas con sus necesidades, intereses, expectativas y ritmos.
- La *relevancia del conocimiento*: vinculado a la comprensión y resolución de problemas de la vida real para promover el diseño y desarrollo de proyectos.
- La *pluralidad metodológica* (Serván et al., 2009).

Ya en aquella reunión, esbozamos una estructura curricular que se pretendía coherente con estos principios. El centro de trabajo de los estudiantes sería un *proyecto personal de trabajo* que determinaba su relación con las distintas asignaturas que componían el Programa de Posgrado, que contaría con nuevos materiales adaptados al medio virtual, los llamados *módulos disciplinares*. Esto se complementa con el llamado *núcleo interdisciplinar*, que se define como un foco de interés común a todos los estudiantes y diseñado por los docentes, cuyo eje es el trabajo en grupo, y cuyo centro es el análisis y reflexión sobre una experiencia de innovación educativa, con el propósito de aprender sobre las herramientas interdisciplinares necesarias para acometer cualquier experiencia de innovación educativa. Estos tres elementos darían lugar también a tres tipos de docentes: *el tutor o la tutora personal, los tutores y las tutoras del núcleo y los docentes de los módulos disciplinares*.

Una vez esbozada esta estructura, en aquella reunión, se acuerda una estructura de comisiones para empezar a trabajar en el diseño del nuevo Programa de Posgrado. Haremos un breve recorrido por este trabajo de diseño en el siguiente apartado para, a continuación, desarrollar con mayor profundidad esta estructura curricular.

3. SOÑANDO EN COMPAÑÍA. VIVIENDO LA COORDINACIÓN DOCENTE EN LAS COMISIONES DE DISEÑO DEL PROGRAMA

La ilusión de experimentar conjuntamente que se percibía en Nerja se tradujo en los meses siguientes en el trabajo de varias comisiones:

- La comisión permanente, que se encargaría de escribir la guía general del Máster y de coordinar a todo el equipo, por lo que debería tener miembros de todas las demás comisiones.
- La comisión de materiales, que diseñaría directrices para el diseño de los materiales para el contexto virtual y los revisaría una vez diseñados.
- La comisión de tutores y tutoras, que se encargaría de elaborar guías para cada uno de los roles docentes acordados.
- La comisión del núcleo interdisciplinar, que se encargaría de definir la estructura de este novedoso componente del currículum.
- La comisión de evaluación, que evaluaría la marcha de todo el proyecto.

Como investigadora posdoctoral contratada con cargo a proyecto, tuve el lujo de formar parte de todas las comisiones y gozar del trabajo colaborativo y constructivo que este grupo de docentes llevaba a cabo.

En un primer momento, el trabajo fue muy intenso en la comisión de materiales, pues lo que necesitaba más tiempo era la adaptación de lo que eran los cursos de doctorado a la nueva estructura curricular, donde se esperaba que el alumnado los fuese cursando según lo necesitase para su proyecto personal de trabajo. También había que tener en cuenta su elaboración para un medio virtual. En estos tiempos de pandemia esta tarea puede parecer relativamente sencilla pero piénsese que esto ocurría en 2006, cuando los libros electrónicos casi no existían, Youtube estaba en pañales, la videoconferencia era una herramienta del futuro y la única relación que íbamos a mantener con los estudiantes era a través de correos electrónicos y foros en el Campus Virtual.

No obstante, asumimos el reto y elaboramos un guion para que los docentes de estos módulos elaboraran sus materiales. En este documento, se les pedía que escribiesen un guion de su módulo que los estudiantes pudiesen seguir de forma autónoma, con referencias a otros textos complementarios y a una biblioteca audiovisual. En él debían indicar los propósitos del material que se ofrecía, los conceptos básicos y el desarrollo de estos, complementados con ejemplos, actividades, preguntas y un glosario.

La labor que siguió fue apasionante pues tuve la oportunidad, junto con otros compañeros y compañeras de la comisión, de revisar los materiales de todo el profesorado implicado. Para una recién doctora, tener la oportunidad de sentarse a trabajar sobre sus documentos con docentes de la talla de Juan Manuel Álvarez, Francisco Beltrán, José Contreras, Miguel López Melero, José Gimeno, Miguel Ángel Santos... por mencionar sólo algunos, fue una aventura de aprendizaje que aún sigo recordando. No solamente por la calidad de los materiales revisados y por lo mucho que aprendí trabajando sobre ellos, sino sobre todo por la calidad humana de este equipo, que no tenía problema en sentarse a escuchar las impresiones sobre sus materiales de una compañera que casi estaba empezando, a pesar de la amplia trayectoria y el reconocido prestigio que tenían. Otra prueba más de la capacidad de Ángel Pérez para formar equipos al reunir a personas de diversas universidades y de reconocida valía y también de su generosidad y de su compromiso democrático al contribuir a la creación de esta estructura horizontal, donde todo el mundo aprendía de los demás, independientemente de su posición y trayectoria.

Paralelamente, la comisión de tutores y tutoras desarrollaba su labor definiendo las funciones y características de cada tipo de docente. Además de redefinir el papel de los docentes de las asignaturas, ahora tocaba diseñar las funciones de los nuevos docentes a los que la nueva estructura curricular daba lugar. Para ello la comisión se dividió y produjo dos guías orientativas: la guía de los tutores y las tutoras personales y la guía de los asesores y las asesoras interdisciplinares.

La comisión permanente fue recogiendo el trabajo de todas las demás comisiones y acabó de definir la estructura curricular acordada en Nerja. Se centró en escribir una guía general para el alumnado del Programa que le guiara en su camino de aprendizaje por el mismo. Dicha guía recogía los propósitos y principios del Máster, su estructura curricular, la labor de los distintos tutores y tutoras, presentaba los distintos materiales y recursos que se ponían a disposición del alumnado, explicaba cómo se haría la evaluación y calificación y cómo se trabajaría en el Campus Virtual de UNIA e incluso incluía un anexo-síntesis.

Apasionante fue la labor de la comisión que se encargaba de diseñar el núcleo interdisciplinar como el elemento curricular más novedoso del Programa. El trabajo de esta comisión fue presentado en la reunión intermedia del equipo en La Viñuela en octubre de 2007 y allí terminó de cristalizar, en un nuevo trabajo de construcción conjunta de todo el equipo, la estructura curricular definitiva, que se presenta en el siguiente apartado. Más adelante nos detendremos en la labor de la comisión de evaluación y el proceso y resultados de la evaluación tanto interna como externa.

4. UNA ESTRUCTURA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Como hemos dicho más arriba, la estructura curricular diseñada giraba en torno a tres elementos: el proyecto personal de trabajo, los módulos disciplinares y el núcleo interdisciplinar. Estos elementos se diseñaron en las distintas sesiones de trabajo de todo el profesorado y en las de las distintas comisiones. Ángel Pérez estaba presente en todas ellas, manteniendo el clima de trabajo constructivo del que hablamos más arriba y demostrando su habilidad para recoger lo que había de común en las intervenciones de los participantes, identificar lo que iban construyendo unos sobre otras y devolverlo al grupo sistematizado y sintetizado. Detengámonos ahora un poco más sobre cada uno de estos elementos.

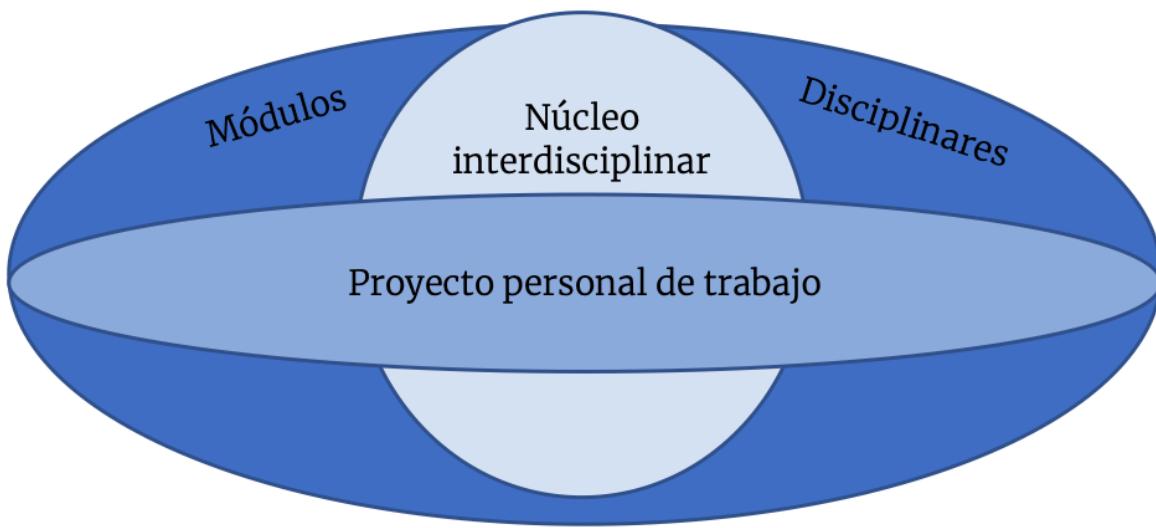


Ilustración 1: Estructura curricular

El proyecto personal de trabajo se articulaba en torno al centro de interés elegido por cada estudiante y era el eje que vertebraba su formación a lo largo de todo el Programa, cristalizando en su tesis de Máster. De esta manera, respondíamos el propósito de provocar aprendizaje significativo y relevante, ya que se respondía a los intereses personales y profesionales de cada estudiante y eso es lo que daba sentido a los conceptos, teorías, actividades, experiencias y técnicas que recorría en su camino de aprendizaje, intentando resolver los retos que le planteaba su proyecto personal. Este proyecto recorría el currículum de todo el Máster ya que, en función del mismo, el alumnado recurría tanto a los materiales y contenidos de los módulos disciplinares como a las experiencias y actividades del núcleo interdisciplinar. Los docentes que acompañaban este recorrido eran los tutores y las tutoras personales, que facilitaban estos vínculos para garantizar la continuidad y el sentido del camino de aprendizaje de cada estudiante.

Los módulos disciplinares recogían los contenidos de los cursos de doctorado presenciales de las versiones previas del programa pero organizando el contenido de forma que los conceptos, proposiciones, modelos y teorías se convirtieran en herramientas claras, sencillas y útiles para

comprender mejor los problemas y situaciones de los escenarios de intervención educativa innovadora. Por ello estos módulos contaban con textos teóricos, pero también con relatos de experiencias, exemplificaciones y actividades de propuestas de intervención, aplicaciones prácticas o reflexión individual además de referencias y enlaces. No había ninguna actividad reglada en relación a los mismos, puesto que se concebían como recursos conceptuales teórico-prácticos a los que cada estudiante recurría cuando lo necesitaba como herramienta de análisis y comprensión de los problemas y situaciones que se le presentaban tanto en su proyecto personal como en el núcleo interdisciplinar. Los docentes de estos módulos, además de ser los responsables de elaborar los materiales que los componían, funcionaban como una asesoría experta a la que los estudiantes podían recurrir cuando lo necesitasen.

El núcleo interdisciplinar se convirtió en la única actividad reglada y compartida de todo el Máster. Se concibió como un espacio didáctico para el intercambio de ideas, experiencias, preocupaciones, alternativas, ejemplos... Partíamos del convencimiento de que los proyectos de innovación educativa requieren de intervenciones cooperativas y por eso la metodología del núcleo se sustentaba en el trabajo en grupo en torno al análisis y comprensión de experiencias prácticas. Así, al centro de interés individual que se reflejaba en el proyecto personal de trabajo se añadía un centro de interés grupal. Se trataba de que a través de la comprensión sistémica, el análisis, el debate y la interpretación de una experiencia de innovación educativa, los estudiantes pudiesen integrar el conocimiento procedente de las distintas disciplinas, recogido en los módulos disciplinares. Proponíamos centrarnos en los componentes que habíamos identificado como básicos en los procesos de innovación educativa: el diagnóstico y la evaluación de las necesidades que provocan la innovación; el diseño, planificación y desarrollo de la misma; y los modos de crear y organizar la comunidad de convivencia y aprendizaje. El desarrollo del núcleo interdisciplinar era tarea de los asesores y las asesoras de núcleo que asesoraban el trabajo de cada grupo estimulando la participación y la cooperación.

La tarea en el núcleo interdisciplinar se desarrolló en cuatro fases: la descripción de la propia práctica, el contraste interno, el contraste externo y la propuesta de innovación.

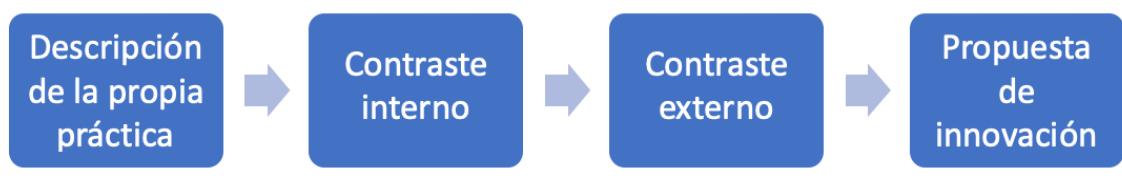


Ilustración 2: Fases del núcleo interdisciplinar

Era fundamental partir de los intereses de cada uno de los estudiantes y, por eso, empezar describiendo la práctica de cada cual nos parecía un primer paso imprescindible. Se trataba de redactar una descripción breve pero sustanciosa de la práctica educativa en que se encontraba inmerso cada quien, para lo que se les proporcionaba un guion elaborado por los docentes del núcleo. Cada relato era retroalimentado por los docentes asesores de núcleo, tanto para estimular la reflexión sobre la práctica, como para potenciar sus posibilidades de entrar en conexión con los relatos de los demás.

Esta puesta en común se hacía en la segunda fase de contraste interno. El propósito era comenzar a establecer un código compartido para mejorar la comprensión tanto de la propia práctica como de los problemas nucleares de la innovación educativa así como de las estrategias que se pueden poner en marcha para abordarlos. Esto se hizo a través de foros de debate donde, en un primer momento, los estudiantes demandaban información sobre los relatos de los demás para después compartir preocupaciones, transferir recursos, estrategias o instrumentos y plantear espacios de indagación compartida.

En la tercera fase, de contraste externo, se trataba de comprender, analizar, valorar y cuestionar una experiencia de innovación educativa preguntándonos ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, y ¿por qué lo hacen?, y poniéndolo en contraste con nuestras propias prácticas compartidas en la fase anterior.

Por último, en la cuarta fase, el objetivo era que los estudiantes hiciesen una propuesta individual de lo que podían cambiar en su práctica utilizando los elementos analizados en la fase anterior. Se trataba de que reflexionasen sobre qué aspectos, por qué y cómo podían mejorar su práctica docente, que se cuestionasen sobre lo que podían hacer, qué condiciones necesitaban para llegar a hacerlo y con qué dificultades se encontraban. La sistematización de esta reflexión desembocaba en una propuesta de innovación, es decir, una planificación teórica de una estrategia práctica que debía ser susceptible de ser hecha realidad y que podía hacerse de forma cooperativa si había varios estudiantes con el mismo interés e intención. De hecho, esta propuesta podía materializarse en el proyecto personal de trabajo que, de esa forma, se convertía en un proyecto de investigación-acción (Serván et al., 2009).

Esto dio lugar a un doble proceso de investigación-acción: el que desarrollábamos nosotros y nosotras como docentes en el diseño y desarrollo de este núcleo en particular y del Máster en general, más el que vivía el alumnado al transitar por este núcleo interdisciplinar. El núcleo promovió una interacción constante entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la teoría, que permitió evidenciar las incongruencias entre las teorías en uso y las teorías declaradas del alumnado, que en ocasiones se utilizaban para racionalizar prácticas poco satisfactorias. El proceso de transitar este proceso acompañado, tanto por el resto de estudiantes del grupo, como por los docentes asesores, permitía a los participantes hacerse conscientes de esto y permitir la reconstrucción del conocimiento práctico (Pérez, Soto y Serván, 2010).

5. REFLEXIONANDO SOBRE NUESTRA PRÁCTICA. EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA DEL PROYECTO

El desarrollo de esta estructura curricular estuvo acompañado de un proceso de investigación tanto interno como externo que nos permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica dentro del proceso de investigación-acción en que estábamos inmersos e inmersas.

La comisión de evaluación interna diseñó, en primer lugar, la forma en que se evaluaría al alumnado. Se decidió que la estrategia de evaluación del aprendizaje del alumnado sería un portafolio y la comisión desarrolló una guía del mismo. El portafolio, al que llamamos carpeta-memoria, se concebía como un instrumento privilegiado para conectar el aprendizaje con la evaluación, dentro de un marco de evaluación educativa, que pretendía pasar de la evaluación para el

aprendizaje, a la evaluación para el aprendizaje y a la evaluación como aprendizaje. Es decir, un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, reflexión sobre ellos y planificación individual y compartida de proyectos de mejora donde la evaluación, incorporada como una cultura, se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción. El portafolio se entendía como una colección de trabajos del estudiante pero estas evidencias de aprendizaje estaban organizadas de manera que explícitaban el proceso de aprendizaje individual, describían procesos meta-cognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presentaban juicios de auto-evaluación, valoraban el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecían metas futuras de desarrollo personal y profesional (Pérez et al., 2009c; Pérez, 2012; Pérez y Serván, 2016).

En segundo lugar, esta comisión se encargó de diseñar el proceso de evaluación interna del desarrollo del Máster en el marco de la investigación-acción que estábamos desarrollando. Se pusieron en marcha diversas estrategias: un diario sobre la marcha del mismo que tuve el placer de desarrollar como investigadora contratada con cargo al proyecto, un panel en forma de foro permanente en el que se recogía información al respecto de parte tanto de profesorado como de alumnado, cuestionarios y sesiones de trabajo conjunto de todo el profesorado (que se celebraron en La Viñuela en octubre de 2007 y en Almuñécar en junio de 2009). Además, el investigador predoctoral con cargo al proyecto desarrollaba su tesis en este marco y lo complementaba con diversas entrevistas en profundidad (Fernández, 2016).

A esto le acompañó la evaluación externa de un equipo de la Universidad de Cádiz que nos acompañó desde el inicio del desarrollo del Máster y que en las sesiones conjuntas del profesorado nos ofreció oportuna retroalimentación (Porras, Cotrina y García, 2009).

Como síntesis de la evaluación tanto interna como externa, se recogieron evidencias de que los diferentes elementos de la estructura curricular diseñada y los distintos roles docentes desempeñados, contribuyeron a la conexión de la teoría con la práctica y a la reflexión del alumnado sobre su propia práctica, llevando a un aprendizaje significativo y relevante. Asimismo, el profesorado implicado en el proceso destacó el aprendizaje profesional que le supuso el mismo (Porras, Cotrina y García, 2009; Fernández, 2016).

6. EL INICIO DE MÚLTIPLES CAMINOS. LAS HUELLAS DEL PROYECTO EN LA ACTUALIDAD

Escribir este artículo me ha dado la oportunidad, no sólo de dimensionar las excepcionales cualidades de Ángel Pérez para liderar equipos, su generosidad a la hora de abrirlos a cualquiera que pudiera aportar, su equidad a la hora de organizarlos, su habilidad para alcanzar consensos, sino también me ha hecho más consciente de todos los caminos que empezamos en este proyecto y por los que, en los siguientes años, fuimos caminando a través de proyectos diversos, tanto de investigación como de innovación educativa, que dieron lugar a la divulgación de resultados de investigación en múltiples formatos.

- El EEES fue el momento en que las competencias inundaron nuestro paisaje educativo, con tremendas contradicciones y malinterpretaciones. Hubo quien quiso abandonar este término pero Ángel Pérez se empeñó en resignificarlo y ha desarrollado un trabajo muy relevante

en torno a las mismas, convirtiéndolas en el faro hacia el que se han dirigido todos nuestros proyectos docentes desde entonces (Pérez Gómez, 2010; 2011).

- El seguimiento del proceso de investigación-acción de los estudiantes en el núcleo interdisciplinar nos llevó hasta la Lesson Study sobre la que seguimos profundizando en los siguientes proyectos de investigación, tanto en contextos de formación inicial como permanente (Soto et al.; 2015, 2019; Soto y Pérez, 2022).
- La estructura del núcleo interdisciplinar vive hoy en las asignaturas de Prácticas y Procesos y Experiencias de Innovación Educativa del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga. Desde entonces y cada curso, seguimos transitando las fases de descripción de la propia práctica y contraste interno (en la asignatura de Prácticas) y de contraste externo y propuesta de innovación (en la de Procesos y Experiencias). Y tenemos el lujo de seguir compartiendo parte del contraste externo con Ángel Pérez en su asignatura de Naturaleza y Sentido de la Innovación Educativa. Con el mismo buen resultado en el proceso de aprendizaje el alumnado. E inmersas e inmerso en una Lesson Study renovada cada curso que nos permite seguir mejorando el proceso.
- Este proyecto supuso la primera experimentación del portafolio, que continuamos explorando en proyectos subsiguientes (Alcaraz, 2015; Pérez, 2016). También lo hemos seguido usando en nuestra práctica docente, dando lugar a la adopción por parte de la Universidad de Málaga del software para e-portafolios Mahara, integrado en nuestro Campus Virtual y que hoy usan docentes de la práctica totalidad de Facultades y escuelas (Muñoz, Serván y Soto, 2019; Muñoz y Soto, 2019; Muñoz y Soto, 2020). El trabajo desarrollado a partir de entonces contribuyó también a definir el portafolio de evaluación del Practicum de nuestra Facultad.
- El medio virtual nos permitió experimentar con la retroalimentación de los trabajos del alumnado, tarea fundamental para sostener su aprendizaje en el marco del portafolio y que continuamos perfeccionando hasta hoy (Alcaraz et al., 2011; Peña y Serván, 2021).

El resultado más tangible y duradero de este proyecto fueron las Guías de apoyo al EEES (Pérez et al., 2009) que escribimos con el propósito de orientar a nuestros compañeros y nuestras compañeras en la adaptación de su docencia a este nuevo marco y que siguen siendo documentos de referencia para provocar el desarrollo de competencias profesionales en la Universidad.

Dicen que los mejores años en la carrera investigadora y docente son los que vives justo después de la tesis. Y en mi caso, aterrizar como recién doctora en el despacho de Ángel Pérez y que él me invitara a participar de este proyecto, sin duda lo hicieron así. Como se ha visto, mucho de lo que he investigado después nació en estos años, así como muchas de las prácticas que aún hoy, casi quince años después, sigo desarrollando. La huella mayor de este proyecto es la que Ángel Pérez ha dejado en la docente y la investigadora que ahora soy y mi principal preocupación es cómo mantener esta cultura maravillosa que nos permitió crecer en compañía como equipo docente. Espero estar a la altura. Gracias Ángel.

REFERENCIAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolio en Secundaria. Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Alcaraz Salarirche, N.; Gallardo Gil, M.; Herrera Pastor, D.; Serván Núñez, M. J. (2011). An action research process on university tutorial sessions with small groups: presentational tutorial sessions and online communication. *Educational Action Research*. 19(4), 549-565. <https://doi.org/10.1080/09650790903484533>
- Fernández Navas, M. (2016). Estudio de un caso de buenas prácticas de enseñanza virtual en educación superior: el PPSC. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*. 9(1), 50-66. <https://bit.ly/39imFFG>
- Muñoz González, L.; Soto Gómez, E. (2019). El portafolios digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos. *Actualidades Investigativas en Educación*. 19(3), 163-197. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>
- Muñoz González, L.; Soto Gómez, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.397021>
- Muñoz González, L.; Serván Núñez, M. J.; Soto Gómez, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Peña Trápero, N.; Serván Núñez, M. J. (2022). “Acompañar la Lesson Study: naturaleza y principios para el carácter tutorial de la relación pedagógica”. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 177-92). Morata. <https://bit.ly/3xJiSuo>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. <https://bit.ly/3xFEo35>
- Pérez Gómez, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educar en competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata. <https://bit.ly/3zAcBCu>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata. <https://bit.ly/3txxURc>
- Pérez Gómez, A. I. (dir.) (2016) *El portafolios educativo en educación superior*. Akal. <https://bit.ly/3zCjMdk>
- Pérez Gómez, A. I. (2022). “Otra pedagogía para otra normalidad”. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49-66). Morata. <https://bit.ly/3xJiSuo>
- Pérez Gómez, A. I.; Serván Núñez, M. J. (2016). “Naturaleza y sentido del portafolios educativo”. En A. I. Pérez Gómez (dir.), *El portafolios educativo en la educación superior* (pp. 41-48). Akal. <https://bit.ly/3zCjMdk>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E. (coords.) (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Serván Núñez, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*. 18(1), 76-87. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790903484533>

- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M; Serván Núñez, M. J. (2009). *Colección Espacio Europeo de Educación Superior* (7 vol.). Akal. <https://bit.ly/3NREJVR>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M; Serván Núñez, M. J. (2009a). *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal. <https://bit.ly/3aOl9LF>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M; Serván Núñez, M. J. (2009b). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Akal. <https://bit.ly/3xImRHk>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M; Serván Núñez, M. J. (2009c). *La evaluación como aprendizaje*. Akal. <https://bit.ly/3Qb4zWF>
- Porras Vallejo, R.; Cotrina García, M.; García García, M. (2009). *Aproximándonos al final del viaje*. Informe de evaluación externa.
- Serván Núñez, M. J.; Soto Gómez, E.; Murillo Mas, J. F.; Sola Fernández, M.; (2009). Problem-based learning and action research in postgraduate teaching: the interdisciplinary core. *Educational Action Research*. 17(3), 373-389. <https://doi.org/10.1080/09650790903093466>
- Soto Gómez, E.; Serván Núñez, M. J.; Pérez Gómez, A. I.; Peña Trapero, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Soto Gómez, E.; Serván Núñez, M. J.; Peña Trapero, N.; Pérez Gómez, A. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes*. 0(0), 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>

INVESTIGACIONES

La evaluación de las competencias educativas: De las pruebas estandarizadas al portafolios educativo

The evaluation of educational competences: From standardized tests to the educational portfolio

Monsalud Gallardo Gil,* Laura Pérez Granados,** y Noelia Alcaraz Salarirche***

Recibido: 11 de septiembre de 2022 Aceptado: 19 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Gallardo Gil, M., Pérez Granados, L. y Alcaraz Salarirche, N. (2022). La evaluación de las competencias educativas: De las pruebas estandarizadas al portafolios educativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 149-163. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>

RESUMEN

Desde el inicio de este siglo, el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje permanente ha sido un imperativo político importante para los Estados miembros de la Unión Europea. Una época de cambios sustanciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde uno de los temas que más focos acaparaba en educación era la inclusión del término competencias en el currículum escolar, así como su adecuada evaluación. En el presente artículo, se hace un recorrido por los resultados más relevantes de los estudios desarrollados en el periodo 2007-2011 por el Grupo HUM-311 (P.A.I.D.I., Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación): *Repensar la educación, Grupo de Investigación, Innovación y Evaluación de Andalucía*, dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez, destacando dos proyectos de investigación con un fuerte vínculo entre sí. El primero de ellos, centrado en el análisis de PISA y las Pruebas Diagnósticas de Andalucía, cuyo propósito consistía en analizar el potencial de dichas evaluaciones externas para estimar el grado de desarrollo de las competencias educativas y su influjo en el constructo de 'aprender cómo aprender'. El segundo, enfocado al estudio del portafolios educativo como instrumento privilegiado para ayudar a desarrollar competencias y para evaluar la calidad de su consecución. En esta etapa de grandes desafíos respecto al complejo y novedoso concepto de competencias, los hallazgos del Grupo de Investigación arrojaron luz ante la insatisfacción generalizada de la comunidad educativa respecto a los tradicionales sistemas de evaluación.

Palabras clave: competencias educativas; evaluación; pruebas estandarizadas; portafolios; aprender cómo aprender

ABSTRACT

Since the beginning of this century, the development of key competences for lifelong learning has been an important political imperative for the Member States of the European Union. A time of substantial changes in the teaching and learning process where one of the main focuses in education was the inclusion of the term competences in the school curriculum, as well as its proper evaluation. In the present article, a tour is made of the most relevant results of the studies developed in the period 2007-2011 by the Group HUM-311 (A.R.D.I.P., Andalusian

Financiación: Estas investigaciones fueron financiadas por el Ministerio de Educación, ref. SEJ-2007-66967, y dirigidos por el profesor D. Ángel I. Pérez Gómez (Universidad de Málaga).



*Monsalud Gallardo Gil 0000-0003-4068-2133 **Laura Pérez Granados 0000-0003-4068-2133 ***Noelia Alcaraz Salarirche 0000-0002-5296-5248

Universidad de Málaga (España)

monsalud@uma.es

Universidad de Málaga (España)

lpgranados@uma.es

Universidad de Málaga (España)

noe@uma.es

Research, Development and Innovation Plan): *Rethinking education: Group of Research, Innovation and Evaluation of Andalusia*, led by Professor Ángel I. Pérez Gómez, highlighting two research projects with a strong link between them. The first of them, focused on the analysis of PISA and the Diagnostic Tests of Andalusia, whose purpose was to analyse the potential of such external evaluations to estimate the degree of development of educational competences and their influence on the construct of 'learning how to learn'. The second, focused on the study of educational portfolios as a privileged instrument to help develop competences and to evaluate the quality of their achievement. At this stage of major challenges with regard to the complex and novel concept of competences, the findings of the Research Group shed light on the widespread dissatisfaction of the educational community with traditional evaluation systems.

Keywords: educational competencies; assessment; standardized tests; portfolios; learning how to learn

1. EL CONTEXTO: SITUACIÓN Y RELEVANCIA DE DOS PROYECTOS QUE SE DAN LA MANO

En este artículo, se abordan los resultados más relevantes de las investigaciones desarrolladas en el periodo 2007-2011¹ por el Grupo HUM-311 (P.A.I.D.I.): *Repensar la Educación, Grupo de Investigación, Innovación y Evaluación de Andalucía*, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por el profesor Ángel I. Pérez Gómez.

En dicho periodo, la temática de las competencias educativas y su evaluación se encuentra en un momento álgido en los discursos pedagógicos de la comunidad científica, tanto en el ámbito nacional como internacional. De modo que "los resultados de PISA 2000 provocaron un intenso debate en muchos países" (Barquín et al., 2011, p. 332).

En este contexto, nacen y se desarrollan los dos proyectos de investigación que abordaremos en las páginas que siguen, dirigidos por el profesor Ángel I. Pérez Gómez, que se dan la mano para indagar en el concepto de las competencias educativas y su evaluación, con especial atención en las capacidades de orden superior que se agrupan en el constructo de 'aprender cómo aprender' (Hargreaves, 2005). En este marco, el portafolios educativo se concibe como una estrategia privilegiada y alternativa para la evaluación de estas competencias educativas (Gallardo, Sierra y Domínguez, 2015).

1.1. Clarificando el controvertido concepto de competencia educativa

En los proyectos mencionados anteriormente, el equipo de investigación trató de comprender y delimitar el complejo concepto de competencias educativas, así como los procesos incluidos en los aprendizajes de segundo orden denominados 'aprender cómo aprender' (Hargreaves, 2005), estableciendo un marco operativo que identificara los componentes básicos de dichas competencias gracias al profesor Ángel I. Pérez Gómez. En este momento de desarrollo de los proyectos,

¹ Proyecto I+D: "La Evaluación Educativa de los Aprendizajes de Segundo Orden, Aprender cómo Aprender, Análisis de Proyectos Internacionales y Experimentación de Estrategias Alternativas". Ref.: SEJ2007-66967. Investigador principal: D. Ángel I. Pérez Gómez. Entidad financiadora: Ministerio de Educación y Ciencia. 2007-2011.

Proyecto de investigación: "Posibilidades del Portafolios como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias" (PEC). Ref.: EA2009-0113. Investigador principal: D. Ángel I. Pérez Gómez. Entidad financiadora: Ministerio de Educación. Programa de Estudios y Análisis. 2009-2010.

el concepto de competencia educativa estaba envuelto en una gran controversia en los discursos pedagógicos de aquel momento, por lo que se hacía necesaria una clarificación previa y un posicionamiento claro por parte del equipo antes de acometer ulteriores procesos de investigación.

En esta clarificación conceptual, se entienden los aprendizajes de orden superior como constructos complejos que incluyen factores cognitivos y afectivos, que permiten la autorregulación del proceso de aprender y comprender los procesos en su contexto, con la finalidad de facilitar la actuación competente del sujeto en función de su proyecto personal, social o profesional (Pérez Gómez, 2007, 2008; Gimeno, 2008). En este posicionamiento, cabe reseñarse la influencia del Informe DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, 2005), impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), para seleccionar y definir las competencias claves necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento, proponiéndose ocho competencias claves (en la actualidad, siete).

En la definición de competencias, Laisner (2000) entiende la competencia educativa como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades, utilizados eficazmente en situaciones concretas. Por su parte, Rychen y Tiana (2004) concluyen que se trata de un concepto holístico, que integra las demandas externas, los atributos personales (incluyendo la ética y los valores) y el contexto. Estas definiciones se complementan con la ofrecida por la European Comission's Cedefop Glossary (CEDEFOP, 2008), que entiende que la competencia no se reduce a elementos cognitivos, sino que también implica aspectos funcionales (habilidades), atributos interpersonales y valores éticos.

Siguiendo a Pérez Gómez (2007, 2008), las competencias se conciben como sistemas complejos de pensamiento y acción, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional. Estas competencias incluyen un saber pensar, un saber decir, un saber hacer y un saber relacionarse con los demás, así como un querer, vinculado a los intereses de los individuos y a la construcción de su propio proyecto vital, que ponen en acción para resolver situaciones concretas en nuestra incierta y cambiante sociedad (Pérez Gómez, 2012).

Sin embargo, esta concepción de competencias parece desdibujarse en la realidad de la mayoría de los sistemas educativos, perdiéndose su carácter holístico y sistémico, y reduciéndose a habilidades y destrezas que requieren los ciudadanos/as en el ámbito laboral de las sociedades neoliberales (Pérez Gómez, 2022).

1.2. La evaluación de las competencias educativas

En aquel momento, nos encontrábamos en un contexto de máxima ebullición en torno a la evaluación de las competencias educativas, centradas fundamentalmente en el empleo de pruebas estandarizadas. En este sentido, eran frecuentes las noticias en los medios de comunicación sobre el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), que trasladaban a la opinión pública los resultados que el alumnado obtenía en dichas pruebas y su supuesto nivel de desarrollo de competencias educativas (Alcaraz et al., 2013).

PISA pretendía evaluar el grado desarrollo competencial que tenían los estudiantes de 15 años de todos los países donde se aplicaba a la hora de analizar y resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana. En este sentido, aunque pone de manifiesto en sus fundamentos su pretensión de incidir en políticas educativas, también reitera que no pretende evaluar el currículum de los sistemas educativos participantes. Lo que PISA pretendía era tratar de conocer las capacidades de los estudiantes para identificar, explicar y utilizar el conocimiento a la hora de resolver problemas de la vida real en cada una de las áreas evaluadas (INCE, 2000). En este sentido, pretendía tener un enfoque de evaluación que trascendiera la memorización de conceptos (OCDE, 2006). Algo similar planteaba el marco teórico de las Pruebas Diagnósticas de Andalucía, donde se recogía que, en la evaluación del rendimiento del alumnado, la atención se iba desplazando desde los contenidos cognitivos del currículum hacia las destrezas o competencias (Alcaraz, Fernández Navas y Beltrán, 2016).

Este sería el punto de partida para iniciar los análisis desarrollados por cada comisión participante en los Proyectos. El grupo, con su director a la cabeza, se adentraba en un trabajo extenso y profundo que le mantendría ocupado en la lectura, contraste y valoración de las diferentes pruebas PISA, primero, y de Andalucía, después. Nos situábamos así en el centro del tornado educativo de aquella época.

Aunque el debate en torno a la evaluación de competencias educativas venía fraguándose desde el primer informe de PISA (2002) sobre los resultados de PISA 2000, fue especialmente en el año 2006 (OCDE, 2006), dedicado a la evaluación de las Ciencias, cuando comienza a generarse un mayor interés por comprender la naturaleza y fundamento de estas pruebas, así como sus implicaciones educativas (Puente, 2008). En este periodo, comienzan a suscitarse también aspectos críticos relacionados con la evaluación de las competencias educativas mediante pruebas de lápiz y papel (Psalidas et al., 2008). Otras investigaciones trataron de analizar los materiales curriculares, encontrando que no existía coherencia entre el tipo de tareas planteadas por PISA y las planteadas en los libros de texto que se utilizan en los centros educativos (Hatzinikita et al., 2008). En otra línea de investigación, destacan también estudios que encontraban en las pruebas de PISA una oportunidad para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el propio currículum educativo al ponerse en evidencia que las instituciones educativas tienden a una enseñanza de carácter reproductor mientras que las pruebas de PISA ofrecen tareas dirigidas a la aplicación de conocimientos a situaciones de la vida real (Hernández, 2006).

También caben destacarse estudios previos como el *Assessing Learning to Learn* de Finlandia, dirigido por Hautamäki et al. (2002), el proyecto desarrollado por la Universidad de Newcastle sobre Aprender cómo Aprender (Moseley et al., 2005) y los planteamientos de Hargreaves (2005) y Gardner (2006) sobre la posibilidad de evaluar la compleja familia de competencias de aprendizaje de segundo orden, definidas bajo el constructo de aprender cómo aprender.

De este modo, dábamos un paso más en el fuerte debate sobre el discurso de competencias y vinculamos el concepto de aprendizaje relevante, acuñado por nuestro profesor Ángel I. Pérez Gómez, así como la actitud permanente de aprender cómo aprender, con la discutida evaluación de competencias (Pérez Gómez, 1998, 2009a, 2013). Por tanto, la evaluación de los

aprendizajes de segundo orden requería la atención simultánea tanto a los factores cognitivos de orden superior como a los factores afectivos y motivacionales de los estudiantes (Pérez Gómez, 2007, 2008). Sin embargo, en estos momentos, apenas existían aún estudios que hubieran abordado en profundidad el contenido de estas pruebas de evaluación, siendo también escasas las investigaciones realizadas para determinar la pertinencia de las pruebas de lápiz y papel para evaluar el desarrollo competencias de los estudiantes. Desde estos presupuestos, Pérez Gómez y Soto (2011) se ponen al frente y realizan un interesante análisis, concluyendo que en la evaluación de competencias influyen componentes de muy diversos tipos (cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales, etc.), que difícilmente pueden ser tenidos en cuenta en las pruebas de lápiz y papel, dadas sus limitaciones para identificar qué y cómo aprende el alumnado (Serván, 2011).

2. EL CAMINO: FASES, DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

En el Proyecto I+D (ref.: SEJ2007-66967), se propuso el análisis de PISA y las Pruebas de la Evaluación Diagnóstica de Andalucía, siguiendo en su fundamentación el concepto de competencia especificado en el Informe DeSeCo para la OCDE (2005), con la finalidad de analizar en profundidad el contenido de estas pruebas para comprender si realmente evaluaban las competencias educativas en el sentido holístico propuesto por dicho Informe. En una primera fase de este proyecto, se abordó la clarificación conceptual y definición de dimensiones operativas que constituyen el constructo de ‘aprender a aprender’ y la evaluación de competencias. En la segunda fase del proyecto, se llevó a cabo la revisión de proyectos y programas de evaluación diagnóstica y de rendimiento de estudiantes apoyados en los planteamientos de aprender cómo aprender y otras competencias relacionadas, analizándose las pruebas estandarizadas. La tercera fase consistió en el desarrollo de cuatro estudios de caso (en Educación Primaria y Educación Secundaria) sobre el portafolios como estrategia alternativa de evaluación de competencias. En la última fase del proyecto, se redactó el informe final del mismo.

En esta investigación, se llevó a cabo un arduo proceso de revisión bibliográfica de los marcos teóricos de las pruebas de evaluación, así como de las pruebas liberadas de PISA y las Pruebas de Evaluación Diagnóstica de Andalucía. Asimismo, se realizó un exhaustivo estudio sobre los diferentes marcos teóricos relacionados tanto con las pruebas estandarizadas de evaluación como con investigaciones relevantes sobre el concepto de competencias educativas y el constructo de ‘aprender cómo aprender’ (Pérez Gómez y Soto, 2011; Serván, 2011; Rodríguez, 2011).

Además, el equipo de investigación analizó en profundidad las pruebas liberadas en las áreas de evaluación de Lectura, Matemáticas y Ciencias, incluyendo también la Solución de Problemas en PISA (2000, 2003, 2006, 2009), y de las Pruebas de Evaluación Diagnóstica de Andalucía (2006-2007, 2007-2008, 2008-2009), con la finalidad de profundizar en la naturaleza y desarrollo de dichas evaluaciones e indagar en sus fortalezas y debilidades. También se procedió al análisis de las pruebas de la Competencia Social y Ciudadana de la Evaluación General de Diagnóstico del Ministerio de Educación de España (2009, 2010), dada su relevancia, en tanto que era la primera vez que esta competencia se contemplaba en un programa de evaluación educativa (Mayorga, Gallardo y Pérez Gómez, 2018).

Siguiendo las áreas de evaluación indicadas, el equipo se organizó en comisiones de trabajo compuestas por investigadores/as del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, así como por profesionales expertos en cada una de las áreas específicas que son objeto de evaluación. Una vez constituidas las comisiones, se realizó el análisis de las pruebas liberadas en cada área mediante una metodología de análisis cualitativo y cuantitativo de las diversas pruebas en función de una matriz de categorización de capacidades implicadas, distinguiendo entre el porcentaje de capacidades presentes y el nivel de dificultad con el que aparecían.

Para el análisis de estas pruebas, las comisiones diseñaron una ficha en formato online (véase Ilustración 1), adaptada a la matriz de capacidades diseñada por el equipo de investigación de la mano del profesor Ángel I. Pérez Gómez (véase Ilustración 2), que permitía que cada investigador analizara los ítems de las pruebas y volcara dichos análisis a una base de datos común para su posterior análisis en SPSS. Estos análisis se desarrollaron durante el año 2009 y se sometieron a continua discusión para llegar a la triangulación de los resultados obtenidos, los cuales eran además contrastados por los investigadores expertos, con la finalidad de validar los hallazgos obtenidos, de ahí que se seleccionaran una serie de capacidades que se consideraron relevantes en los análisis a la luz de investigaciones en el campo de estudio (Homann, Brinek & Retzl, 2007; Monereo y Pozo, 2007), que quedaron concretadas en: Reproducción, Aplicación, Comprensión-reflexión, Transferencia-conexión, Heurística, Comunicación-argumentación (Alcaraz et al., 2013; Gallardo et al., 2010; Mayorga, Gallardo y Jimeno, 2015). Se estableció una gradación de 1 a 3 para indicar qué capacidad o capacidades estaban presentes de manera dominante en las pruebas analizadas y cuáles aparecían de forma secundaria. En este proceso, las comisiones estuvieron también en permanente contacto a través de una Plataforma Virtual, basada en el sistema Moodle, que favorecía el contacto inmediato y el trabajo colaborativo.

Analisis Pruebas:

1. Título:
 2. N° de pregunta:
 3. Año:
 - Área:
 - Tema:
 - Proceso:
 - Competencia requerida:
 4. Pautas de corrección (respuesta única o cuando plantean diversos niveles de respuesta):
 - Tipo de respuesta:
- Nº de opciones: Máxima puntuación (), puntuación parcial (), ninguna puntuación ().
5. Capacidades (respuesta con calificación máxima):

CAPACIDADES						
	Reproducción	Aplicación	Comprensión/ Reflexión	Transferencia	Heurística	Comunicación/ Argumentación
NIVELES						

6. Observaciones:

Ilustración 1. Ficha base de análisis. Fuente: Gallardo et al. (2010, p. 5)

Ficha PISA																																									
Único grupo																																									
<p>* 0001: Comisión <input style="width: 100%; height: 50px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> Por favor, escriba su respuesta aquí:</p>																																									
<p>* 0002: Título de la pregunta <input style="width: 100%; height: 50px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> Por favor, escriba su respuesta aquí:</p>																																									
<p>* 0003: Número de pregunta <input style="width: 100%; height: 50px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> Por favor, escriba su respuesta aquí:</p>																																									
<p>* 0004: Año de la prueba <input style="width: 100%; height: 50px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> Por favor, escriba su respuesta aquí:</p>																																									
<p>0005: Tipo de respuesta <input type="checkbox"/> Marque el tipo de respuesta que ofrece la pregunta <input type="checkbox"/> Respuesta abierta <input type="checkbox"/> Respuesta múltiple <input type="checkbox"/> Respuesta cerrada <input type="checkbox"/> Otro</p>																																									
<p>* 0006: Pautas de corrección <input type="checkbox"/> Elija que tipo de pautas de corrección de la pregunta ofrece PISA. Si hay una respuesta correcta, se indican suficientes y suficientes o existen varias posibilidades (puntuación, parcial, etc.) <input type="checkbox"/> Puntuación única (máxima o ninguna) <input type="checkbox"/> Puntuación varía (máxima, parcial,...) Comente su opción aquí: <input style="width: 100%; height: 50px; margin-bottom: 5px;" type="text"/></p>																																									
<p>[Sólo responda esta pregunta si usted respondió 'Puntuación varia (máxima, parcial,...)' a la pregunta '0006']</p>																																									
<p>0007: Número de opciones</p>																																									
<p><input style="width: 100%; height: 50px; margin-bottom: 5px;" type="text"/> Por favor, escriba su respuesta aquí:</p>																																									
<p>[Sólo responda esta pregunta si usted respondió 'Puntuación varia (máxima, parcial,...)' a la pregunta '0006']</p>																																									
<p>0008: Capacidades (puntuación máxima)</p>																																									
<p>Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:</p>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Nivel 0 (No está presente)</th> <th style="text-align: center;">Nivel 1</th> <th style="text-align: center;">Nivel 2</th> <th style="text-align: center;">Nivel 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Reproducción</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Aplicación</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Comprensión / Reflexión</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Transferencia</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Heurística</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Comunicación / Argumentación</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Recuperar información</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>			Nivel 0 (No está presente)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Reproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comprensión / Reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Transferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heurística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comunicación / Argumentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recuperar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nivel 0 (No está presente)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3																																					
Reproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Comprensión / Reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Transferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Heurística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Comunicación / Argumentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Recuperar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<p>[Sólo responda esta pregunta si usted respondió 'Puntuación varia (máxima, parcial,...)' a la pregunta '0006']</p>																																									
<p>0009: Capacidades (Opción puntuación 2)</p>																																									
<p>Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:</p>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Nivel 0 (No está presente)</th> <th style="text-align: center;">Nivel 1</th> <th style="text-align: center;">Nivel 2</th> <th style="text-align: center;">Nivel 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Reproducción</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Aplicación</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Comprensión / Reflexión</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Transferencia</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Heurística</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Comunicación / Argumentación</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Recuperar información</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>			Nivel 0 (No está presente)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Reproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comprensión / Reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Transferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heurística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comunicación / Argumentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recuperar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nivel 0 (No está presente)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3																																					
Reproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Comprensión / Reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Transferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Heurística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Comunicación / Argumentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Recuperar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<p>[Sólo responda esta pregunta si usted respondió 'Puntuación varia (máxima, parcial,...)' a la pregunta '0006']</p>																																									
<p>0010: Capacidades (Opción puntuación 3)</p>																																									
<p>Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:</p>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Nivel 0 (No está presente)</th> <th style="text-align: center;">Nivel 1</th> <th style="text-align: center;">Nivel 2</th> <th style="text-align: center;">Nivel 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Reproducción</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Aplicación</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Comprensión / Reflexión</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Transferencia</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Heurística</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Comunicación / Argumentación</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Recuperar información</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>			Nivel 0 (No está presente)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Reproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comprensión / Reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Transferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heurística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comunicación / Argumentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recuperar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nivel 0 (No está presente)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3																																					
Reproducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Comprensión / Reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Transferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Heurística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Comunicación / Argumentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Recuperar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<p>0011: Observaciones</p>																																									

Ilustración 2. Formato de datación. Fuente: Gallardo et al. (2010, p. 6)

Una vez analizadas todas las pruebas y extraídos los datos estadísticos, así como las particularidades encontradas por el equipo de investigación (incidentes críticos), se retoma el análisis para redundar y validar los resultados, los cuales son sometidos a discusión, tratando de profundizar en las capacidades evaluadas en las diferentes pruebas y su relación con las contempladas por el grupo de investigación.

En la tercera fase del proyecto, se desarrollaron cuatro estudios de caso sobre el *portafolios educativo*, con objeto de experimentar dicha estrategia de evaluación como posible alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias educativas. Uno de los cuales daría lugar a la tesis doctoral de una de las autoras de este artículo, dirigida por el profesor Ángel I. Pérez Gómez, denominándose: “La evaluación en el aula: Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso”.

Por último, todos los hallazgos fueron recogidos en informes sectoriales finales de carácter cualitativo y un informe final, así como en documentos de síntesis de cada una de las áreas evaluadas. Tales hallazgos fueron posteriormente publicados en diferentes revistas de reconocido prestigio en el área, tal y como puede apreciarse en las referencias empleadas a lo largo de este trabajo.

En lo que respecta al Proyecto de Estudios y Análisis (EA-2009-0113) este se centró fundamentalmente en elaborar una guía didáctica para docentes y estudiantes sobre las posibilidades y características del portafolios (y su versión digital del e-portafolios) como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias en el currículum universitario.

En una primera fase del estudio se pretendía analizar experiencias nacionales e internacionales sobre el uso de portafolios en la enseñanza universitaria en las diferentes ramas del saber: Ciencias de la salud, Ciencias Experimentales, Ingenierías, Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. Así como seleccionar aquellas consideradas más valiosas e interesantes para posteriormente analizarlas.

Para esta tarea, se constituyeron cinco comisiones de trabajo encargadas de hacer una búsqueda exhaustiva de documentación, así como algunas visitas de estudio y contraste a centros de prestigio donde se estuvieran desarrollando experiencias de aplicación del portafolios como herramienta de aprendizaje, evaluación y acreditación.

El resultado final de esta tarea se concretó en la elaboración de cinco informes parciales sobre cada una de las áreas del conocimiento, acompañados de un catálogo informado, comentado y crítico sobre cada una de las experiencias analizadas (véase Ilustración 3). A partir de ello, se elaboró un informe final en el que se presentó los diferentes usos que se hacen del portafolios en cada una de las experiencias seleccionadas.

Como hallazgos principales de esta primera fase, los diferentes usos del portafolios se categorizaron del siguiente modo: como herramienta de aprendizaje (portafolios educativo); para la rendición de cuentas; como metodología de trabajo en grupo; como requisito de acceso a la universidad; y para acceder al mercado laboral.

En la segunda fase de este proyecto, se realizó un análisis sobre las diferentes formulaciones conceptuales que habían fundamentado la utilización del portafolios como herramienta de aprendizaje reflexivo y de evaluación cualitativa de las competencias en la enseñanza universitaria. Para ello, a partir de los materiales recogidos sobre experiencias en la fase anterior, y la recopilación bibliográfica de documentación existente sobre el tema que nos ocupaba, cada uno de los investigadores e investigadoras profundizó, a través de diferentes fuentes, en varios autores/as, realizando una tarea de recensión teórica sobre cada una de las lecturas trabajadas. Posteriormente, en una sesión de trabajo intensiva se pusieron en común las ideas extraídas de cada uno de los textos, para analizar y debatir sobre las mismas. Como resultado, se elaboró un documento de fundamentación teórica, que abarcaba los diferentes tipos, funciones, definiciones y modos de utilización del portafolios. Concluyendo con una propuesta sobre lo que, a nuestro entender, debía significar trabajar con portafolios educativos, definiendo la naturaleza y el sentido de este.

FICHA INFORMATIVA Y ANALÍTICA

ÁREA:

TÍTULO	
AUTOR/ES	
UNIVERSIDAD	
ÁREA	
RESUMEN DESCRIPTIVO	
TIPOS DE PORTAFOLIOS	
COMENTARIO ANALÍTICO [las consideraciones oportunas acerca de la experiencia, de la herramienta, de la finalidad, de la potencialidad educativa, propuesta, etc.]	
URL	

Ilustración 3. Ficha de análisis de experiencias. Fuente: Extraída de la memoria del proyecto (2010, p. 6)

La última fase del proyecto consistió en dar forma a esa propuesta, elaborando una guía de carácter didáctico para docentes y estudiantes, donde se incluía una revisión teórica del concepto portafolios, los principios y procesos básicos del portafolios educativo en el ámbito universitario en el contexto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como ejemplos de recursos y estrategias adecuadas en la implementación de esta herramienta. En la última parte de la guía, se hizo una apuesta contundente por la versión digital del portafolios educativo, el e-portafolios, debido a la riqueza y enormes posibilidades que en ese momento brindaba la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria. Esta guía se materializó en un libro de la editorial Akal (Pérez Gómez, 2016), que pretendía orientar e inspirar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para dar visibilidad a experiencias relevantes con el uso de portafolios en Educación Superior.

3. EL FRUTO: ALGUNOS DE NUESTROS HALLAZGOS Y REFLEXIONES

En cuanto a las más conocidas pruebas PISA, el principal hallazgo realizado por el equipo fue que, si bien esta pretendía evaluar el saber hacer, la aplicación de los conocimientos, actitudes y valores aprendidos para resolver situaciones reales (lo cual podíamos entender como una fortaleza), que permitiera una mayor orientación hacia procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en la aplicación práctica de los conocimientos, la autonomía, la participación, la creatividad y la cooperación del alumnado (Alcaraz et al., 2013); los resultados ponían de relieve que realmente las pruebas no medían las competencias, entendidas como sistemas complejos de pensamiento y acción (Pérez Gómez, 2007, 2008, 2010). En este sentido, se ponía de manifiesto que las competencias se presentaban más bien como capacidades que no eran meramente reproductivas (puesto que las pruebas requerían de cierta comprensión y reflexión), pero que no parecían prestar especial atención a los grupos de capacidades superiores o de segundo orden (transferencia, heurística y argumentación), limitando el concepto de competencia al ‘saber’ como conocimiento, y alejándose así de ‘saber hacer’ y ‘saber decir’ (DeSeCo, 2005).

En este sentido, se evidencia que se debe potenciar una aproximación más holística e interdisciplinar a las competencias, en tanto que se detecta una falta de relación entre el concepto de competencia que plantea DeSeCo (2005) y la forma en que PISA las evalúa, fragmentándolas en disciplinas, capacidades, habilidades y destrezas, y alejándose de capacidades de orden superior como la heurística o la argumentación (Gallardo et al., 2010).

Llegados a este punto, es preciso clarificar qué entiende el grupo de investigación por relevancia del contenido, lo cual se relaciona con el concepto de aprendizaje situado, en el sentido de que las actividades deben conectar con los intereses e inquietudes del alumnado para favorecer dicho aprendizaje (Pérez Gómez, 2007). Por tanto, un aprendizaje competente es aquel que el estudiante utiliza para interpretar y actuar sobre su realidad concreta (Pérez Gómez, 2008). En relación a esta relevancia del contenido de las pruebas PISA, se plantea una importante dificultad, pues resulta complejo conectar con los intereses del alumnado mediante pruebas estandarizadas de carácter internacional que se pasan a un alto número de estudiantes de múltiples realidades socio-culturales. En este sentido, se plantean posibles sesgos culturales en la elección de los contenidos, alejados de culturas locales minoritarias, en lo cual puede estar la preocupación de los diseñadores por eliminar el ruido de fondo o la subjetividad en la medición (Gallardo et al., 2010).

Por consiguiente, aunque PISA pretendía trabajar con problemas auténticos en situaciones que representan condiciones reales y actuales, lo cual supone ya un avance respecto a los modos habituales de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español (Alcaraz et al., 2013), siendo el contenido de los ítems actualizado y sobre temas vigentes, tiende a plantearlos con escasa conexión con temas transversales o dilemas éticos. Así, aunque se incluye la dimensión de las actitudes del alumnado en 2006, se pone de relieve que se hace de un modo superficial, sin atención a implicaciones sociales o morales (Gallardo et al., 2010).

Por otra parte, ocurría algo parecido tras el análisis de las Pruebas Diagnósticas de Andalucía. Así, por ejemplo, en lo que se refería a la competencia lingüística, si bien trataban de ir más allá de los textos meramente académicos (Alcaraz, Fernández Navas y Beltrán, 2016), las preguntas seguían ancladas en la reproducción de la información; por lo que realmente no estaban valorando competencias en el sentido en el que venimos exponiendo a lo largo del artículo.

Nos encontrábamos, pues, ante un panorama donde la proliferación de pruebas diagnósticas estandarizadas estaba servida. Conllevando esto diferentes peligros, entre los que Fernández Navas, Alcaraz y Sola (2017) destacan el posible uso arrojadizo entre administraciones, viéndose más afectados los centros públicos frente a los privados; la tendencia en cada vez más centros a “entrenar” al alumnado para superar las pruebas, conocido como “teaching to the test”; o la imposibilidad de que dichas pruebas se fragüen bajo el paraguas del término evaluación “educativa”, pues resultan insuficientes para explicar los fenómenos complejos que tienen lugar en el ámbito escolar.

En este sentido, cabe decir que el trabajo en ambos proyectos de investigación nos abría dos caminos. Por un lado, una idea que cada vez cobraba más fuerza: la necesidad de incidir en las limitaciones de las pruebas de papel y lápiz como herramientas propicias para valorar competencias. Y por otro, la necesidad de valorar otras alternativas de evaluación en el ámbito universitario, de carácter cualitativo, tales como el *portafolios educativo*, puesto que desde un punto de vista metodológico, la implantación del EEEES destacaba la necesidad de desarrollar una enseñanza centrada en quien aprende, establecer el aprendizaje en un marco definido en competencias y modificar el rol del profesorado. En este nuevo contexto, surgía como prioritaria la necesidad de fomentar las competencias transversales de los estudiantes y de introducir nuevos instrumentos para potenciar y evaluar su aprendizaje (Pérez Granados, Alcaraz y Fernández, 2016).

De este modo, el equipo implicado en las investigaciones hacía una apuesta firme por la evaluación formativa, en el convencimiento de que los estudiantes logran los mejores aprendizajes cuando entienden lo que están aprendiendo, y el sentido de lo que aprenden, consiguen el feedback necesario para valorar cómo lo están haciendo y reciben el apoyo requerido para saber cómo deben hacerlo en el futuro. Podemos decir que el salto cualitativo que se dio respecto al sentido educativo de la evaluación puede concretarse en el paso de la *evaluación de los aprendizajes* a la *evaluación para los aprendizajes* y a la *evaluación como aprendizaje*. De un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo a un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de la realidad, reflexión sobre ella y planificación compartida de proyectos de mejora individual o grupal.

Entre las muchas estrategias de evaluación educativa podríamos destacar la transparencia en los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los criterios de evaluación; la importancia de una adecuada retroalimentación por parte del docente; el uso de la auto-evaluación y la evaluación por pares; y el empleo de tareas auténticas. El portafolios, como estrategia de aprendizaje y evaluación, destacaba por su potencialidad para la evaluación educativa y para integrar todas las estrategias mencionadas.

Así pues, a la luz de los resultados de la investigación que el equipo llevó a cabo sobre el portafolios, se concluía que este permite superar las limitaciones que ofrecen las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias educativas (Gallardo, Sierra y Domínguez, 2015), en tanto que proporciona a los docentes una retroalimentación en tiempo real; facilita evaluaciones integradas a partir de situaciones significativas para los estudiantes, lo cual ofrece una visión más acorde con el concepto de competencia (Pérez Gómez, 2007, 2008); y acerca la enseñanza a los propósitos educativos (Pérez Gómez, 1998, 2009b), propiciando así una evaluación más preocupada por el auténtico desarrollo competencial del alumnado que por la realización de las pruebas.

4. MÁS ALLÁ DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS: EL PORTAFOLIOS EDUCATIVO

El sentido con el que se plantea el portafolios en las investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación no es el de convertirse en herramienta exclusiva de evaluación externa a gran escala, sino en constituirse en una estrategia alternativa y complementaria de evaluación formativa a través de la cual se puedan experimentar sus posibilidades para identificar y promover el desarrollo de la competencia de aprender cómo aprender (Hargreaves, 2005) y acercarse al constructo complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, motivación, emociones y valores éticos (Pérez Gómez et al., 2009a), siguiendo el concepto holístico de competencias educativas de DeSeCo (2005). Toman-do en consideración las múltiples acepciones teóricas y prácticas del término portafolios, nos detu-vimos en lo que hemos denominamos *portafolios educativo* porque a nuestro entender tiene mayor potencialidad pedagógica al vincular la evaluación y el aprendizaje (Pérez Gómez y Serván, 2016).

Fernández Navas y Pérez Gómez (2016) definieron 5 principios básicos de un *portafolios educativo*: 1) El fomento de la autonomía y responsabilidad de los/as estudiantes; 2) El rol del docente universitario que apuesta por la función tutorial; 3) La necesaria clarificación y negociación de los propósitos y criterios del portafolios de acuerdo a las finalidades de la asignatura; 4) La coo-peración y la comunicación como base de todo el proceso; y 5) El desarrollo del espíritu científico del alumnado, que ha de usar los métodos de la ciencia, para recoger, contrastar y analizar infor-mación, elaborando construcciones propias que les permitan interpretar la realidad. Asimismo, en un escenario cada vez más digitalizado, el grupo apostó por que este portafolios educativo fuese de naturaleza digital, de tal modo que, a los principios educativos ya mencionados, se su-maron la flexibilidad, la asincronía, el acompañamiento y la pluralidad de códigos de comunicación (Soto, Barquín y Fernández, 2016, citado en Muñoz et al., 2019), como pilares que sostienen el empleo de esta herramienta.

En esta línea, Shulman expone (1999), que el portafolios educativo refleja el proceso de apren-dizaje, por lo que más que una nueva manera de evaluar podría considerarse un modo de enten-der el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece el cambio de disposiciones y actuacio-nes docentes y discentes gracias a la continua toma de conciencia sobre dicho proceso (Gavari, 2009). Este hecho hace que el portafolios posibilite una evaluación más auténtica, interactiva, continua y multidimensional (Pérez Gómez, 2009c). En palabras de Alcaraz (2016) podríamos denominar al portafolios como “la trastienda del aprendizaje” (p. 38).

A diferencia de la evaluación a través de pruebas estandarizadas, el portafolios favorece que el alumnado participe activamente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 2016), permitiendo que valore de forma reflexiva y crítica su aprendizaje mediante el diálogo intra e interpersonal que realiza a partir de evidencias de aprendizaje que ofrece en su portafolios. El *portafolios educativo* contempla la reflexión como parte del currículum y no como un proceso anexo al final y aislado (Soto Gómez, 2016). Por ello, los estudiantes deben tener espacio y capacidad de decisión, considerar desde qué elementos deben realizar obligatoriamente, hasta cuáles de ellos seleccionar para su exposición, pasando por cómo y en qué forma organizarlos (Fernández Navas y Pérez Gómez, 2016). Este proceso de selección, organización y presentación del portafolios educativo constituye en sí mismo un acto de aprendizaje que favorece el desarro-llo de competencias metacognitivas, identificando aquellas cuestiones susceptibles de mejora (Alcaraz, Mayorga y Pérez Granados, 2016).

5. CONCLUSIONES A MODO DE PUNTO Y SEGUIDO

Más allá del marco universitario español, la insatisfacción generalizada en las universidades europeas y americanas respecto a los sistemas tradicionales de evaluación de un currículum basado en competencias había provocado la proliferación de ensayos, experimentaciones e investigaciones sobre posibilidades y limitaciones de otras estrategias e instrumentos de evaluación incluidos dentro del enfoque de aprender a aprender, que requerían resultados de aprendizaje de orden superior donde los estudiantes integrasen su aprendizaje en situaciones reales y complejas. En ese periodo de grandes desafíos respecto al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias, donde había pocos estudios en nuestro ámbito nacional que de forma sistemática hubieran desarrollado experiencias e investigaciones sobre las posibilidades de cada uno de los instrumentos de evaluación educativa y donde tampoco abundaban los trabajos que apoyándose en tales estudios hubieran concluido en la elaboración de guías docentes, que con rigor y claridad permitiesen a los docentes de las más variadas disciplinas universitarias conocer, fundamentar, desarrollar y valorar la utilización cotidiana de estas nuevas estrategias de evaluación, las dos investigaciones abordadas en este trabajo se tornaban más que pertinentes, pues el grupo de investigación con su director Ángel I. Pérez Gómez al timón, se adentraba en la actualidad educativa europea del momento, tratando de conectar los debates y las preocupaciones en auge –tales como la aparición del término competencias, la proliferación de pruebas estandarizadas para evaluar los sistemas educativos, el “teaching to the test”, o la implantación de las políticas del nuevo EEES– con el quehacer investigador del profesorado universitario, tratando de ofrecer un servicio a la comunidad educativa.

En este contexto aludido anteriormente, para nosotras, formar parte como investigadoras de estos proyectos fue una oportunidad de estar a la vanguardia educativa. La experiencia de investigar colaborativamente con profesorado universitario, y también con docentes de Infantil, Primaria y Secundaria, suponía, para tres investigadoras noveles, descubrir los entresijos de la práctica investigadora entrelazada con la práctica docente, desde las entrañas de un Grupo de Investigación liderado por un maestro como Ángel I. Pérez Gómez.

Las tres autoras de este trabajo tenemos la suerte, además, de haber contado con él, no sólo como profesor en nuestras respectivas carreras, sino en la dirección de nuestras tesis doctorales; de modo que, a lo largo de casi dos décadas, hemos crecido como estudiantes, doctorandas, investigadoras y docentes, a su cobijo, bajo el amparo intelectual de un profesional que, como en nosotras, habrá dejado huella en la Pedagogía más reciente. Así lo sentimos y así esperamos recoger su legado: Compromiso, profesionalidad y generosidad.

Gracias, Ángel.

REFERENCIAS

- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A. y Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130>
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Beltrán, R. (2016). La estandarización de pruebas diagnósticas en Andalucía: ¿evaluación de la competencia lingüística? *Temas de Educación*, 22(1), 33-48.

Alcaraz, N., Mayorga, M.ª. J. y Pérez Granados, L. (2016). La cara es el espejo del alma: la presentación del portafolios educativo. En Á. I. Pérez Gómez (Dir.), *El portafolios educativo en Educación Superior*, (pp. 125-137). Akal.

Alcaraz, N. (2015). La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso. Tesis Doctoral. Servicio de Publicación de la Editorial de Málaga. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9837/TD_%20Alcaraz_Salariche%20.pdf?sequence=1

Barquín, J., Gallardo, M., Fernández Navas, M., Yus, R., Sepúlveda, M. y Serván, M. J. (2011). "Todos queremos ser Finlandia". Los efectos secundarios de PISA. En M. J. Hernández Serrano y M. Fuentes Agustí (Coords.), La red como recurso de información en educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 320-339. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7835/7861

CEDEFOP (2008). Terminology of european education and training policy. A selection of 100 key terms. Office for Official Publications of the European Communities. http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdfv

DeSeCo (2005). *La definición y selección de competencias claves (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. OCDE. www.oecd.org/edu/statistics/deseco

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2009). *International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía IEA. Informe Español*. Ministerio de Educación.

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Secretaría General Técnica.

Fernández Navas, M., Alcaraz, N., y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>

Fernández Navas, M. y Pérez Gómez, A. I. (2016). Principios fundamentales del Portafolios Educativo. En Á. I. Pérez Gómez (Dir.), *El portafolios educativo en Educación Superior* (pp. 49-64). Akal.

Gallardo, M.; Fernández, M.; Sepúlveda, M.P.; Serván, M.J.; Yus, R. y Barquín, J. (2010). PISA y la competencia científica: Un análisis de las pruebas PISA en el Área de Ciencias. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4138>

Gallardo, M., Sierra, E. y Domínguez, A. (2015). El portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102.

Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and Learning*. Sage.

Gavari, E. (2009). El papel del docente y del alumno en la elaboración de portafolios. *Revista de Educación*, 349, 451-462.

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*. Morata.

Hargreaves, D. H. (2005). Personalising learning 3: Learning to learn & the new technologies. Specialist Schools Trust.

Hatzinikita, V.; Dimopoulos, K. y Christidou, K. (2008). PISA test ítems and school textbooks related to science: A textual comparison. *Science Education*, 92(4), 664-687.

- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B. et al. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. National Board of Education.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: Una oportunidad para replantear el sentido de aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, extraordinario PISA, 357-379.
- Hopmann, S.; Brinek, G. & Retzl, M. (Eds.). (2007). *PISA according to PISA- Does PISA keep what it promises?* LIT Verlag.
- INCE (2000). *PISA 2000: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. MECD.
- INCE (2004). PISA 2003: Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura y Ciencias y Solución de Problemas. MECD.
- INCE (2007). *PISA 2006: Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. MECD.
- INCE (2007). *La Lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de evaluación*. MECD.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe español*. Ministerio de Educación (España).
- Junta de Andalucía (2008). *El modelo de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía*. Consejería de Educación. Andalucía.
- Laisner, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Mayorga, M.ª J., Gallardo, M. y Jimeno, M. (2015). Evaluación Diagnóstica en Andalucía. Una investigación del área 'competencia matemática'. *Aula Abierta*, 43, 47-53.
- Mayorga, M.ª J., Gallardo, M. y Pérez Gómez, Á. I. (2018). Competencia Social y Ciudadana en las Pruebas de Diagnóstico General. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 121-136.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J. y Newton, D.P. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teachers and Learning*. Cambridge University Press.
- Muñoz, L. C., Serván, M. J. y Soto Gómez, E. (2019). Las Competencias docentes y el Portafolios Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del PISA 2000 de la OCDE*. Santillana-MEC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Santillana-MEC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2006). PISA 2006. *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana-MEC.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria.

- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Coord.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 59-102. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009a). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes*. Akal.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Akal.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009c). *La evaluación como aprendizaje*. Akal.
- Pérez Gómez, Á. I. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Evaluación de capacidades de razonamiento sobre problemas cotidianos. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2013). Reválidas. Evaluación por competencias y calidad de los aprendizajes. *Revista Curriculum*, 26, 11-25.
- Pérez Gómez, Á. I. (Coord.) (2016). *El portafolio educativo en Educación Superior*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I. y Serván, M. J. (2016). Naturaleza y Sentido del Portafolios Educativo. En Á. I. Pérez Gómez (Dir.). *El portafolios educativo en Educación Superior*, 41-47. Akal.
- Pérez Granados, L., Alcaraz, N. y Fernández, M. (2016). Revisión bibliográfica sobre el Portafolios. En Á. I. Pérez Gómez (Dir.), *El portafolios educativo en Educación Superior*, 17-39. Akal.
- Pérez Gómez, Á. I. (7/3/2022). Ser docente en la complejidad: Cualidades humanas y competencias profesionales. *Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2022/03/07/ser-docente-en-la-complejidad-cualidades-humanas-y-competencias-profesionales/>
- Psalidas, A., Apostolopoulos, C. y Hatzinikita, V. (2008). Investigating factors affecting students' performance to PISA Science items. *Journal of Engineering Science and Technology Review*, 1, 90-97.
- Puente, J. (2008). PISA 2006: Resultados españoles en Ciencias. *Alambique*, 57, 12-22.
- Rodríguez, C. (2011). Evaluación para la mejora. El modelo de Evaluación Diagnóstica de Andalucía. *Revista Cultura y Educación*, 23(2), 205-220.
- Rychen, D. S. y Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International Experience*. Unesco.
- Serván, M. J. (2011). La evaluación externa de los aprendizajes escolares. *Revista Cultura y Educación*, 23(2), 165-314.
- Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Akal.
- Soto, E. (2016). La reflexión, corazón y alma del portafolios educativo. En Á. I. Pérez Gómez (Dir.), *El portafolios educativo en Educación Superior* (pp. 101-123). Akal.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: Una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 45-62). Amorrortu.

Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento

Lesson Study and practical thinking. Experience and relationship as a principle of knowledge

Encarnación Soto Gómez*

Recibido: 8 de septiembre de 2022 Aceptado: 13 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Soto, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>

RESUMEN

La lesson study es una estrategia de mejora de la práctica docente y, desde la experiencia de nuestro Grupo de Investigación**, es también una oportunidad para desarrollar y transformar el pensamiento práctico de los docentes que participan en ella. Después de evaluar reformas, intentar comprender el pensamiento pedagógico de los docentes, analizar y evaluar recursos tecnológicos, o los sistemas de evaluación con el objeto de repensar la educación, tomamos conciencia una vez más, de la importancia del docente como pieza que completa y da sentido al puzzle educativo. La investigación acción, nos vinculó con el hacer situado, el aprendizaje basado en problemas nos acercó a la necesidad de cambiar nuestras prácticas problematizando el currículum, pero la LS, democratizó la experiencia reflexiva de aprender a ser docente en relación. En definitiva, nos ayudó a vivir cómo el pensamiento práctico se hace cuerpo a través de dos movimientos clave que vinculan teoría y práctica en un proceso en espiral infinito: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría. En este artículo señalaré algunos de los hitos, hallazgos y aprendizajes propios y compartidos durante estos últimos 15 años en el grupo, gracias a mis compañeros y compañeras de grupo, y sobre todo, a la reflexión estimulante y cotidiana que supone compartir con Ángel, mi maestro y compañero, más de media vida.

Palabras clave: Lesson Study; conocimiento práctico; pensamiento práctico; formación del profesorado

ABSTRACT

The lesson study is a strategy for improving teaching practice and, in the experience of our Research Group, it is also an opportunity to develop and reconstruct the practical thinking of the teachers who participate in it. After evaluating reforms, trying to understand the pedagogical thinking of teachers, analysing and evaluating technological resources, or evaluation systems in order to rethink education, we became aware once again of the importance of the teacher as the piece that completes and gives meaning to the educational puzzle. Action research linked us to situated action, problem-based learning brought us closer to the need to change our practices by problematising the curriculum, but lesson study democratised the reflective experience of learning to be a teacher in relation. In short, it helped us to experience how practical thinking is embodied through two key movements that link theory

Financiación: Esta publicación se ha realizado con el apoyo del Programa de Movilidad para investigadores senior en centros extranjeros, Salvador Madariaga 2019. (PRX21/00442) desarrollada en la Universidad de Cambridge. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.



*Encarnación Soto Gómez [0000-0001-5758-1684](https://orcid.org/0000-0001-5758-1684)

Profesora titular de la Universidad de Málaga (España)
esoto@uma.es

**Grupo de Investigación [Repensar la educación](#)

Dirigido por Ángel I. Pérez Gómez

and practice in an infinite cycle process: theorising practice and experimenting with theory. In this article I will point out some of the milestones, discoveries and learnings I have made and shared during these last 15 years in the group, thanks to my fellow group members, and above all, to the stimulating and daily reflection that comes from sharing with Angel, my teacher, my partner, more than half a lifetime.

Keywords: Lesson Study; practical knowledge; practical thinking; teacher training

1. UN CESTO CON MUCHOS MIMBRES: EL CONTEXTO DE EMERGENCIA DE LAS LS

La situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor. Cada uno de estos rasgos y, en mayor medida, el conjunto de todos ellos, esterilizan la aplicación sistemática de modelos predeterminados de racionalidad instrumental y de conjuntos de técnicas estandarizadas. El profesor ha de actuar como un artista o como un investigador, creando y elaborando sus propios esquemas e instrumentos de análisis y experimentando en cada situación estrategias concretas de intervención. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988, p. 47)

En 2019 publicamos un artículo¹ en esta revista que describía y razonaba la incorporación de las Lesson Study (LS) como línea de investigación de nuestro grupo. La LS es una estrategia de investigación acción (I/A) originaria de Japón que compartiendo los principios de la I/A, vincula al docente con la investigación sobre su propia práctica incorporando dos peculiaridades: se desarrolla en grupos de 4 a 6 docentes y está centrada en el aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, el foco del artículo era señalar qué valor añadido ofrecía la LS como procesos I/A, en este caso, cooperativa, para el desarrollo del pensamiento práctico (PP). Una oportunidad para superar la implantación desigual y la trayectoria algo dispersa de la I/A en el territorio español y estimular la oportunidad de formar redes y comunidades de aprendizaje y mejora de la práctica entre el profesorado.

Antes de continuar con la experiencia desarrollada en torno a la LS, me gustaría hacer un *flashback* y volver al origen, el momento en el que conocimos la existencia de esta extensa y antigua red de mejora de la enseñanza, compartir las cuestiones y dilemas que nos preocupaba y entender, las conexiones que se establecieron.

1.1. Pensamiento práctico y competencias

En el primer semestre de 2008, Ángel y yo realizábamos una estancia de investigación invitados por John Elliot y Rob Walker en CARE, Center for Applied Research in Education (UEA, Norwich, UK). Un centro de referencia, que Ángel ha visitado en reiteradas ocasiones desde 1982 y en el que disfruté, mi primera estancia predoctoral de 6 meses en 1996.

En aquel momento estábamos inmersos en la elaboración de documentos relacionados con el cambio en el Espacio Europeo de Educación Superior que se avecinaba. El contexto universi-

1 Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Trapero, N. P., & Pérez Gómez, Ángel I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>

tario atravesaba un periodo intenso de transformación. Entre las propuestas que el Plan Bolonia sugería, estaba el de establecer el desarrollo de las competencias o cualidades fundamentales como eje de la enseñanza y el aprendizaje universitario, un aprendizaje necesario para afrontar el horizonte de cambio, complejidad e incertidumbre en el que vivíamos. El concepto de competencias, históricamente controvertido, volvía a aparecer con un significado bien diferente. Tal y como se recogía en el informe DeSeCo (OCDE, 2002) se describían como complejos sistemas de reflexión y acción, de naturaleza multidimensional y holística (Pérez Gómez, 2008; 2010a; Perrenoud, 2004). Como sugería Pérez Gómez (2010b) la formación universitaria debía enseñar fundamentalmente a:

- Aprender a investigar y desarrollar un pensamiento crítico y creativo, que transforme las informaciones en conocimiento, el conocimiento en pensamiento y este, en sabiduría²
- Aprender cómo aprender y cómo autorregular el propio aprendizaje

Si aprender supone reconstruir (Pérez Gómez, 1998) de una manera consciente y sistemática las experiencias vitales. Es decir, aprender como proceso permanente de transformación Schön (1998), Argyris (1993) de los modos de representación, comprensión y actuación. El aprendizaje universitario debía trascender el conocimiento y asumir el reto de reinventar el sentido, los procesos, los contextos, los recursos y la misma evaluación para promover lo que desde nuestro grupo entendíamos como el PP.

1.2. Llueve sobre mojado. El estudio del pensamiento pedagógico de los docentes

Desde nuestro punto de vista, esta nueva acepción de las competencias se identifica con el concepto de PP de los docentes que se venía trabajando desde los orígenes del grupo (1983) retomando el impulso que inició el National Institute of Education en 1974, sobre el estudio del pensamiento del profesor. Como Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) comentaban:

Se imponía empezar a considerar el pensamiento del profesor como variable relevante en la vida del aula, tener en cuenta el carácter intencional de la actividad docente y comprender el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas del comportamiento. (p.38)

Las investigaciones realizadas hasta la fecha evidenciaban:

- ***El avance en la definición del concepto de pensamiento pedagógico.*** Hasta el momento existían escasos trabajos que hicieran referencia a su naturaleza y al análisis de sus componentes. Y, mayoritariamente se centraban en clarificar la génesis del mismo (Pérez Gómez, 1988). Durante estos años el foco fundamental estaba en la necesidad de definir un pensamiento de naturaleza diferente al Pensamiento teórico, aquel que realmente es el artífice del comportamiento docente en el aula.

² Entendiendo por sabiduría: La capacidad y voluntad de utilizar el mejor conocimiento disponible para elaborar y desarrollar el propio proyecto vital, personal, social y profesional. Pérez Gómez (2010)

Por tanto, se definía como PP o Conocimiento Práctico (CP), ya que se utilizaban de forma indistinta en aquel momento, a un:

pensamiento cuajado de prejuicios, mitos, creencias e ideologías que frecuentemente se comportan como obstáculos epistemológicos, para el desarrollo del nuevo conocimiento. Un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición, que responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante, y a las exigencias adaptativas de la estructura social en general y de la institución escolar en particular. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988, p. 55)

- ***La importancia de la experiencia escolar en la génesis del Pensamiento Práctico.*** Se debía prestar atención a la historia escolar de intercambios afectivos y formales, que todo docente o estudiante de docente traía consigo, y donde se había ido fraguando tanto en relación con los influjos recíprocos del medio físico y psicosocial del aula.
- ***El aprendizaje efímero e irrelevante de los estudiantes de docente en los años de formación universitaria*** (Pérez Gómez, 2007). Las conclusiones de la investigación realizada por el grupo de investigación hace ahora 25 años, muestran que difícilmente ni las teorías formales aprendidas en la universidad ni las experiencias prácticas, a menudo de carácter reproducitivo, estimularan cambios en el CP de los estudiantes a menos que conecten con sus teorías personales, creencias, ideologías o perspectivas o puedan convertirse en instrumentos de análisis. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988; Pérez Gómez, 1998).
- ***La relevancia de las emociones y el subconsciente.*** El CP es definido por Pérez Gómez (2010a) como el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales, con los emotivos y motivacionales en convergencia e interacción con los aspectos conscientes y subconscientes que hay en toda experiencia humana (Bargh y Chartrand, 1999; Bargh y Ferguson, 2000).

Todos los elementos anteriores eran útiles para entender la naturaleza de este pensamiento o CP, pero poco sugerían sobre las posibilidades de transformación del mismo. Muchas preguntas aún por resolver.

En este contexto las sugerencias que John Elliot nos hizo, como presidente de la Asociación International de Lesson y learning Studies (WALS), durante la estancia de 2008 sobre el movimiento internacional denominado LS captaron rápidamente nuestro interés. Para John Elliot, las LS representan el pensamiento vivo de Stenhouse (1993): considerar a los docentes como profesionales reflexivos que, mediante procesos de indagación, mejoran la práctica educativa.

La enseñanza se proponía como una práctica compleja que no tiene consecuencias estrictamente predecibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad por estar abiertos a la creación individual y colectiva. Un pensamiento que se enriquecía a través de la LS porque proponía la colaboración y la implicación democrática e igualitaria de un grupo de docentes que se debía responsabilizar de diagnosticar, diseñar, desarrollar, valorar y volver a revisar y a mejorar, para finalmente, difundir su práctica educativa.

2. LESSON STUDY, UN NUEVO EJE DE INVESTIGACIÓN PARA EL GRUPO

Atrapados por las sugerentes lecturas, investigaciones y experiencias sobre LS, volvemos a España preguntándonos cómo un movimiento con más de 100 años de historia era totalmente desconocido para nosotros. Así fue como iniciamos su difusión, y, con más entusiasmo que sistema por mi parte, la experimentación y la investigación en dos contextos diferenciados:

En formación inicial, donde iniciamos una tímida y aproximada experiencia de LS en el seno de nuestra propia práctica como docentes del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación educativa en el módulo que impartíamos Mª José Serván y yo, denominado Procesos y experiencias de innovación educativa.

En formación permanente, en el marco de un curso que estaba impartiendo en el CEP de la Axarquía para docentes. Un grupo muy dinámico de maestras y un maestro, con notables experiencias y reconocimientos en la educación infantil, que seguían interesados en su desarrollo profesional y que se animaron a seguir investigando en la mejora de sus prácticas educativas a través de las LS.

2.1. *Primera etapa. Como un adolescente... primeros aprendizajes y tropiezos*

Estas primeras experiencias de investigación con la LS nos ofrecieron interesantes reflexiones y hallazgos. En relación con el grupo de docentes en activo nos ofreció:

- La importancia de abrir las aulas a otros docentes. Todo un reto para la cultura de aislamiento docente en España.
- La necesidad de vincular la experimentación curricular con el desarrollo profesional.
- La potencialidad de la LS para estimular el aprendizaje de los docentes (pensamiento práctico) además del de los estudiantes.
- La importancia del análisis cooperativo sobre una práctica compartida para problematizar sus teorías implícitas.

En relación con la LS en la formación inicial en un curso de Máster.

- La capacidad de la LS para conectar, y explicitar el marco de teorías personales de los estudiantes implicados.
- La necesidad y la posibilidad de generar contextos de experiencia y experimentación en un Máster.
- La importancia de la tutorización personalizada para que los estudiantes cuestionen sus supuestos pedagógicos.
- Descubrir, como formadores de docentes, las virtualidades pedagógicas de la cooperación como estrategia de mejora de nuestro propio proceso de formación y como ocasión de testimonio vivo ante los estudiantes.

Estas experiencias nos ayudaron a vislumbrar el valor de la estrategia para entender y generar procesos de conciencia y reconstrucción del (CP) de los docentes..., algo que llevábamos un tiempo dando vueltas y que no acababa de estructurarse. A pesar de que era complicado disciplinarnos y respetar las sugerencias metodológicas de la LS, por ejemplo, en cuanto al tamaño del grupo. En el primer caso, los 16 docentes se resistían a distribuirse en grupos de 4-6, querían trabajar todos juntos. Los 100 años de experiencias de las LS nos llevaba cierta ventaja.

Algunas de los hitos más relevantes de esta etapa fueron:

- La presencia de nuestro grupo de Investigación en los Congresos de WALS, el primer grupo de investigación español que ofrecía experiencias en relación con las Lesson y Learning Studies: WALS 2010 (Hong Kong) y WALS 2011 (Tokio) con varias comunicaciones presentadas incluso una de ellas firmada por una de las maestras participantes.
- La publicación de los primeros artículos en la revista internacional de Emerald: *International Journal of Lesson and Learning Studies*. El primero de ellos, fruto también de esta experiencia con los docentes en la Axarquía, formó parte de la tesis por compendio de Noemí Peña Trapero³, y el segundo⁴, firmado por la autora de este artículo, M^a José Serván y Ángel Pérez Gómez, y describe la primera experiencia en el curso del Máster mencionado.

2.2 Segunda etapa. Consolidando hallazgos: La primera investigación financiada sobre LS

Con estos aprendizajes empezamos a estructurar un sistema de comprensión y de acción para el desarrollo del CP de los docentes en torno a la LS que fue finalmente concretado en el seno del Proyecto Coordinado de I+D (2011 y 2013): *El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: investigación-acción cooperativa*⁵ en coordinación con otro Proyecto Dirigido por José Contreras Domingo en la Universidad de Barcelona. Este proyecto tenía como objetivo observar desde la singularidad de cada una de las maestras, la virtualidad pedagógica de la LS para la reconstrucción del CP de las maestras implicadas. En esta ocasión, fuimos cuidadosos con las condiciones establecidas por las LS e invitamos a un grupo de 6 docentes de educación infantil a desarrollar una experiencia de LS que iba a ser observada, analizada y documentada. Finalmente se incorporó una docente más, de carácter novel que podía dar contraste al estudio. Esta investigación tenía tres etapas fundamentales y se desarrolló durante 3 años:

- Una primera donde se iniciaban cada uno de los estudios de caso para describir el CP de cada una de las maestras.
- La segunda donde se desarrollaría la LS, que constituía el estudio de casos grupal

³ Peña Trapero, N. (2013), Lesson study and practical thinking: a case study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 115-136. [DOI: 10.1108/20468251311323379](https://doi.org/10.1108/20468251311323379)

⁴ Soto Gómez, E., Serván Núñez, M.J. and Pérez Gómez, A.I. (2015). Cooperative research. A critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56-71. [DOI: 10.1108/IJLLS-05-2014-0011](https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2014-0011)

⁵ (EDU2011-29732-c02-02) Financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

- La tercera donde se volvía a cada una de las aulas y las maestras para describir su CP tras la LS.

Abordar estos estudios requería elaborar una guía de observación y análisis que ayudara a concretar la naturaleza del CP. Durante gran parte del primer año, fueron apasionantes los debates que se desarrollaron entre los investigadores implicados, a la luz de los análisis y reflexiones compartidos por Ángel Pérez, investigador principal del Proyecto y director de nuestro grupo de investigación.

La experiencia daba cuerpo a la teoría y la teoría contribuía a hacer comprensible lo complejo, concretando lo intangible en unos ejes o dimensiones que contribuyeron a definir la naturaleza del CP a diferencia del PP, en relación con su proceso de desarrollo. Un sistema de análisis que ha sido fundamental para las investigaciones posteriores. En síntesis, los avances conceptuales que el grupo desarrolló y que fue publicado en Soto et al. (2015) “*Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking*”⁶, tenían que ver con:

- **Distinguir con mayor claridad, el CP del pensamiento práctico.** El CP, que parte del conocimiento en la acción de Schön, e incorpora las aportaciones de Korthagen (2010) y de la neurociencia (Dreyfus & Dreyfus, 1986, Damasio, 2010) es un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones implícitas, *que* operan de modo automático, económico y eficaz de carácter subconsciente, y que condiciona nuestra percepción, interpretación y toma de decisiones en los procesos de enseñanza⁷. El PP es aquel que introduce la reflexión sobre la acción, Schön (1998). Un pensamiento que nos ayuda a reconsiderar conscientemente, el valor epistemológico y existencial de estos modos aprendidos de entender, predecir y reaccionar, así como a reformular los que se consideren inadecuados o tóxicos para el proyecto pedagógico que se quiere promover a la luz del contraste con teorías, profesionales y procesos reflexivos. Es decir, aquel que está compuesto de recursos plurales, reposados y reflexivos, que toman en consideración todas las variables posibles para el análisis de los fenómenos y situaciones. Se fundamenta y apoya en conocimiento contrastado y plural, así como en la previsión de las consecuencias de la acción que el sujeto puede adoptar en el entorno donde habita (Pérez Gómez, 2015) para construir nuevos modos de intervenir. Po tanto el PP, incorpora necesariamente el CP informado.
- En segundo lugar, **ampliamos la descripción de las 5 dimensiones implicadas en el conocimiento y el pensamiento práctico: conocimientos y creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones (Soto et al., 2015a)**. Sin detenernos en exceso en cada una de ellas, podría decir que, para nosotros, los **conocimientos** son asociaciones entre estímulos, ideas...etc.; las **creencias**, asociaciones con menor nivel de conciencia, vinculadas a emociones, necesidades,

6 Un artículo que fue seleccionado en 2016 desde Award Emerald Literati Network como 2016 *Highly commended Awards for Excellence* a través de una revisión externa desarrollada por Padraig Hogan y Andy Convery.

7 Dada su naturaleza y génesis, el CP es epistemológicamente pobre, ya que generalmente, está saturado de sesgos, lagunas, prejuicios, creencias y dogmatismos incuestionados que se convierten en trampas cognitivas que obstaculizan la apertura y el cambio, pero clave, desde el punto de vista operativo, porque es el que activamos en nuestra práctica cotidiana. Un conocimiento complejo y potente, precisamente por su naturaleza no consciente y automática (Argyris, 1993) intuitivo (Greeno et al., 1996), holístico y situado (Brown, Collins, & Duguid, 1989). El conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción (Pérez Gómez & Gimeno, 1988).

deseos y afectos, que permanecen a lo largo de la vida y cuya resistencia al cambio es bien conocida (Pajares, 1992, Sola Fernández, 2000); las **habilidades** refieren a procedimientos y formas de hacer; los **valores** son las finalidades o ejes de sentido; las **actitudes** son predisposiciones a actuar en función de los valores y las situaciones; y finalmente, las **emociones**, son reacciones somáticas personales ante las situaciones que, a diferencia de los sentimientos, son inconscientes, sistemáticas y reflejas. Todos estos elementos están presentes tanto en los saberes declarativos, que tradicionalmente han ocupado el contenido de los debates pedagógicos, como en los saberes prácticos, en uso. Este gráfico nos ayudó a fijar y estructurar las ideas expuestas:

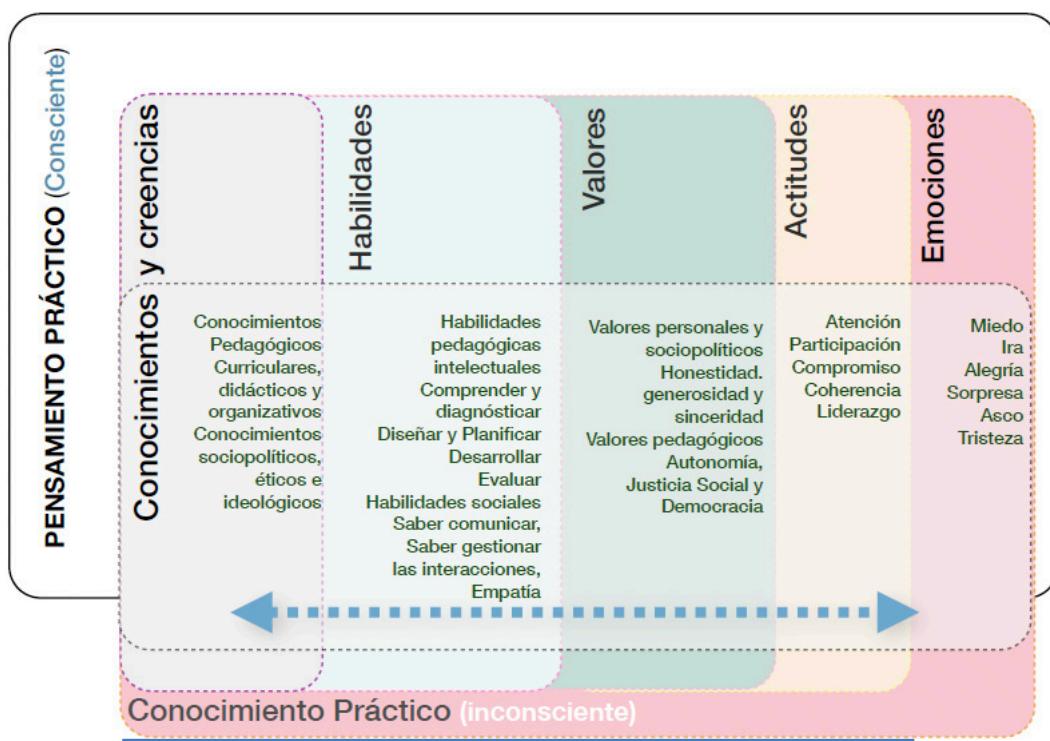


Ilustración 1: Dimensiones del pensamiento y conocimiento práctico

- En tercer lugar, y respondiendo a uno de los objetivos de la investigación avanzamos en los mecanismos que explican el funcionamiento y la transformación del conocimiento y el pensamiento práctico. En este, empezamos a distinguir la *teorización de la práctica* y la *experimentación de la teoría como estrategia generadora*:

La *teorización de la práctica*, hace referencia al proceso, denominado por Hagger y Hazel (2006) **Practical Theorizing**. Es decir, supone provocar y estimular que los docentes identifiquemos, analicemos y reformulemos no solo las teorías proclamadas que adornan nuestra retórica sino también las teorías en uso que gobiernan nuestra práctica, para convertirlas en nuevas teorías personales y en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación. La *experimentación de la teoría*, supone el segundo movimiento que completaría el proceso de transformación del CP en PP, implicando la activación y consolidación de nuevas formas de acción pedagógica. Como recogíamos en Soto et al. (2015a y 2015b) vivir y construir una experiencia educativa requiere la transición permanente y cíclica del conocimiento al pensamiento práctico. Es decir, el pensamiento práctico no es solo la reflexión sobre la acción,

sino que ha de incorporar la reconstrucción de nuestras competencias docentes, aquellas que activamos automáticamente cuando nos enfrentamos a nuevas acciones y nuevos contextos.

- La naturaleza de este proceso de transformación, da sentido y nos exige incorporar de una forma sistemática la actividad educativa, la práctica real, a la formación del profesorado. Es decir, generar una actividad, vinculada a la investigación sobre la propia práctica y como fruto de la cooperación docente. Para ello, hicimos un seguimiento de la relación que cada una de las fases de la LS tiene con esos dos movimientos:

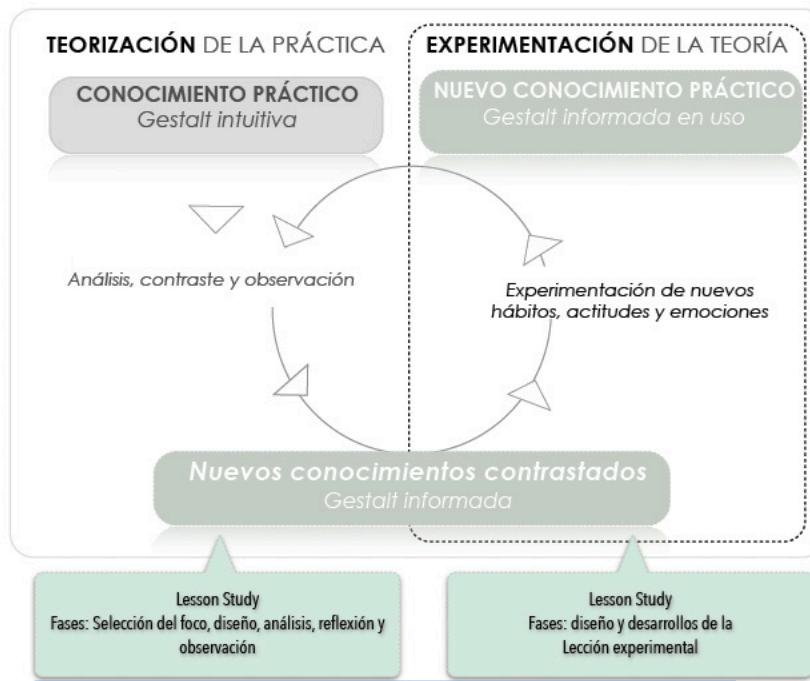


Ilustración 2: ciclo del Pensamiento práctico y Lesson Study

Desde la fase inicial de la LS, hasta los procesos de observación y deliberación finales, se desarrollan procesos sucesivos de teorización de la práctica. Los docentes utilizan sus propios argumentos, creencias y teorías personales para analizar su práctica. Una manera de hacer visible las teorías implícitas que estructuran su marco de interpretación conviviendo en algunas fases, junto con sus teorías declaradas. Ponernos en situación de hacer y no solo de hablar sobre lo que se hace, provoca la emergencia de lo implícito. Esta oportunidad de hacer visible su misión e identidad como docente (Korthagen et al., 2006) da la oportunidad de cuestionar y debatir en grupo, las fortalezas y debilidades de la propia práctica en contraste con las teorías y con los otros docentes implicados.

En relación con la experimentación de la teoría, para nuestra sorpresa, algunas de las docentes de esta investigación, sobre todo las que iniciaban su carrera docente, el proceso de experimentación de la teoría era instantáneo, iniciaban cambios en su práctica docente desde las primeras lecturas realizadas para analizar el foco de la Lesson. Eran lecturas sugerentes vinculadas con la experiencia docente. Podemos decir que, aunque la experimentación de la teoría se produce, sobre todo, en los momentos de desarrollo (inicial y mejorado) de la propuesta experimental, puede tener lugar en cualquier momento del proceso de la LS, cuando una reflexión genera un nuevo

proceso de acción informada. Aunque es deseable que estas experiencias iniciales y espontáneas se nutran de un sostén reflexivo y argumentativo depurado y consensuado que genere nuevos hábitos para la experimentación de esa *Gestalt informada* que se ha ido reconstruyendo en la fase de diseño. No puede olvidarse que la sustitución de hábitos pedagógicos consolidados de percepción, interpretación e intervención, requiere tiempo, condiciones y voluntad para superar los inevitables obstáculos internos y externos que favorecen el mantenimiento del *status quo*. Durante este proceso, las docentes han tomado conciencia de:

- La importancia de las disposiciones subjetivas (emociones, creencias y valores) en el desarrollo de su práctica cotidiana, así como la necesidad de atenderlas y entenderlas para afrontar su transformación (Soto et al., 2015).
- La distancia que existe entre su *CP*, es decir, lo que hacen, y los principios teóricos que estructuran su *teoría declarada, como antesala del desarrollo del pensamiento práctico*.

Esta primera investigación nos ayuda a compartir un marco de referencia. Un relato vivido y pensado después de acompañar a estas siete increíbles maestras durante tres años y reconocer su pasión, curiosidad, tesón y creatividad como nuestro mejor aprendizaje.

En síntesis, descubrimos algunos ejes sobre la virtualidad pedagógica de las LS como herramienta metodológica para la identificación, contraste y revisión autónoma y cooperativa de las teorías en uso y proclamadas en la formación permanente del profesorado en relación con la cooperación, la centralidad del aprendiz en los procesos de mejora de la práctica y la complejidad de los saberes docente como saberes multidimensionales.

Fruto de esta investigación, se multiplicaron las comunicaciones en Congresos para compartir la estructura construida y las evidencias que la avalan: WALS 2013 en Götheburg (Suecia); Congreso ATTE, en Braga (Portugal), 2014; XIII C.I. AUFOP. Santander, 2014. Comunicaciones fruto también de investigaciones de tres tesis relacionadas con las LS y la formación permanente del profesorado⁸. Además de en diferentes artículos, las conclusiones fundamentales de la investigación se publicaron en un monográfico de la Revista Internacional de Formación del profesorado: *Lesson Study, investigación acción cooperativa para formar docente y recrear el currículum* coordinado por Ángel Pérez Gómez y por mí en 2015, con aportaciones de autores de relevancia internacional en este ámbito como John Elliott (Catedrático emérito de la Universidad de East Anglia (Norwich, Uk), Peter Dudley (Universidad de Cambridge) y Mona Holmqvist Olander (Professor en la Universidad de Götheborg, Suecia). Cabe mencionar que este monográfico fue objeto de referencia y análisis por Joan Rué (2016) en la revista IJLLS⁹, donde se reconoce este trabajo como el primero en lengua castellana, destacando que la red LS de Málaga evidencia el

⁸ Rosa M^a Caparrós Vida. (2015). "Una visión caleidoscópica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Tejiendo miradas y sentidos a través de las Lesson Study. Un estudio de casos".

Noemí Peña Trapero (2016). Virtualidades pedagógicas de las Lesson Study para la reconstrucción del conocimiento práctico de los y las docentes. Un estudio de casos en Educación Infantil.

Kena Vázquez Suárez (2017). "LLS como estrategia de reconstrucción del conocimiento práctico en la Educación infantil en relación a la metodología de enseñanza. Dos estudios de Casos".

⁹ Rué, J. (2016). "Reflections on the craftsmanship of teaching: Lesson/learning studies as a cooperative means to enhance professionalism". *International Journal of Lesson and Learning Studies* (Emerald), 5(4) 348-361. DOI:10.1108/IJLLS-07-2016-0019

papel clave que puede ejercer una universidad con el apoyo tutorial a los profesores como contrapeso cultural con respecto a la sociedad y al propio conocimiento.

2.3 Tercera etapa. Rompiendo el mito... en casa del herrero..., las LS en la formación inicial del profesorado

Estas conclusiones inspiraron nuevos retos y preguntas para desarrollar e investigar la virtualidad pedagógica de las LS en un nuevo contexto: la formación inicial de los docentes. Teníamos curiosidad por conocer si sería conveniente incorporar estos procesos cuando las creencias, valores y disposiciones docentes están todavía en un nivel temprano de reconstrucción y generalmente sustentadas por la propia experiencia como estudiantes. La LS se venía desarrollando en el contexto de la formación inicial durante casi un siglo en Japón, y se han desarrollado numerosas investigaciones en réplicas desarrolladas en otros países y culturas (Rodríguez-Robles & Soto, 2022) pero muy pocos estudios estaban centrados en el desarrollo del pensamiento práctico de estos docentes. ¿Será igualmente estimulante la LS en la formación inicial para reconstruir el CP de los estudiantes de docente en España? ¿Cómo influirá la naturaleza novel de este conocimiento al no contar con experiencia docente propia? ¿Cómo la LS desarrollada en este periodo cobrará relevancia y desvelará su CP?

Con estos interrogantes y esperanzas, desde el año 2013 iniciamos experiencias propias de incorporación de la LS en la formación inicial del profesorado en la Facultad de Educación de Málaga, concretamente en el Grado de Educación Infantil. Nuestra experiencia como docentes universitarios evidenciaba claros ámbitos de mejora en la formación de nuestros estudiantes, en tres ejes fundamentales:

- la dificultad para situar los aprendizajes y desarrollar un pensamiento práctico en este periodo de formación ya que las oportunidades de vincular las reflexiones y debates en la práctica real, se circunscribían a los periodos del prácticum, un 20% del tiempo total del programa de estudios;
- la necesidad de nuevas experiencias de aprendizaje cooperativo y,
- la necesidad de incorporar la investigación como eje de la enseñanza.

Los retos estaban claros: la mayoría de los programas innovadores de formación de docentes (Darling-Hammond et al., 2005; Pérez Gómez, 2010; Zeichner y Conklin, 2005) proponían desarrollar las siguientes competencias o cualidades profesionales que conectan con el propio proceso de LS:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

Con estas finalidades en mente, durante cinco años desarrollamos la LS vinculada a asignaturas de prácticum y al Trabajo Fin de Máster en el último año de carrera, apoyados por la normativa establecida en nuestra Facultad para el TFG, que vincula la investigación con la práctica desarrollada en el practicum. Esta experiencia se publicó en 2016 en un artículo de la Revista IJLLS, titulado *Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation*¹⁰.

Incorporar en estas asignaturas las LS, supuso romper el aislamiento de los estudiantes durante el prácticum al incorporar la dimensión cooperativa y estimular la investigación como eje de sentido de su formación docente. Esta experiencia contribuyó a generar un encuentro rico y reflexivo entre las tutoras profesionales, la tutoría académica y los miembros del Tribunal de TFG donde todos los implicados reconocieron el valor del aprendizaje que la experiencia había tenido para las estudiantes. Estas se mostraban seguras y confiadas en las presentaciones finales y argumentaban sus respuestas con claridad y profundidad. Estos primeros resultados nos animaron a incorporar la LS en nuestra metodología docente desde el primero curso del Grado de Infantil, como eje de nuestras asignaturas.

Durante estos años, afrontamos la transformación de nuestros diseños y programaciones docentes, desarrollamos diferentes proyectos de innovación y coordinación docente para generar espacios de experimentación y propusimos adelgazar y esencializar el currículum, dando más importancia a la calidad que a la cantidad. La LS fue generando un espacio de efervescencia reflexiva tanto en las estudiantes como en nosotros como docentes responsables de la práctica que transcendía las aulas, generando experiencias de aprendizaje y Servicio¹¹ con las escuelas en busca de un Aprendizaje con sentido.

Este proceso inicialmente generaba emociones controvertidas en las estudiantes, alegría sostenida pero también de incertidumbre, miedo y confusión ante un proceso tan abierto nunca vivido con anterioridad. La paulatina clarificación conceptual compartida, la asesoría y el acompañamiento, así como, sobre todo, la conciencia de que son capaces de diseñar, desarrollar y evaluar propuestas reales de LS que niños y niñas disfrutan les tranquiliza, estimula y anima a vincular la docencia con la investigación, a aprender y alternar los diferentes roles así como a visibilizar, reflexionar e iniciar la transformación de sus creencias pedagógicas personales, amparadas en el clima de confianza y entusiasmo que emerge del trabajo realmente cooperativo.

Esta experiencia docente, iniciada y fortalecida por un grupo inicial formado por M^a José Serván, Rosa M^a Caparrós y Noemí Peña, toma cuerpo y relación a través de la *Red de excelencia docente del Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga* donde participamos más de 25 docentes fundamentalmente de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga y de la

¹⁰ Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J. Y Caparros-Vida, R. (2016). Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116-129. DOI: [10.1108/IJLLS-12-2015-0042](https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0042)

¹¹ En 2021 (7-9 de julio) se presentó un symposium en el marco del *X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS(U)10*, moderado por Gallardo Gil, M. Titulado Aprendizaje-Servicio y Lesson Study como ejes para la vivencia de los ODS en la formación inicial de docentes. Donde se presentaron gran parte de las experiencias desarrolladas por parte de nuestro grupo.

Universidad de Cantabria y Oviedo, De Cuenca (Ecuador) y de Xalapa, (Méjico). Los resultados de esta colaboración se han publicado en el libro: Aprendizaje-Servicio. Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad. Editado por RU Books¹²; y se han presentado en tres Congresos Internacionales sobre LS, el primero en Nagoya Japón (WALS 2018) San Francisco (WALS 2020) y el segundo en Hong Kong (WALS 2021) y se han difundido a través del [vídeo publicado](#) en la [página web de nuestro grupo](#) donde hay toda una sección dedicada a las LS.

Tras finalizar la investigación con las maestras en formación permanente y a la luz de estas estimulantes experiencias en la formación inicial, pensamos que era el momento de analizar y evaluar con rigor y distancia, los logros y testimonios que íbamos recogiendo a lo largo de nuestra práctica educativa.

Así fue como durante los años 2018 y 2021, desarrollamos la segunda investigación financiada por el Ministerio español titulada “*Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado*” (EDU2017-86082-p)¹³. Un proyecto en el marco de la epistemología interpretativa o cualitativa de carácter plurimodal que se concreta en dos categorías prioritarias: (i) Estudios pre y post de los grupos de experimentación (668 estudiantes); y (ii) Estudios de casos singulares y estudios de caso grupales (Denzin & Lincoln, 2012; Goetz & LeCompte, 1988; Stake, 2006), basados fundamentalmente en entrevistas en profundidad (20 Grupales y 14 individuales), análisis de los documentos, portafolios de cada participante y registros de observaciones de prácticas presenciales o grabadas (237 horas de) con análisis comparativo de los informes de cada caso, meta análisis (Bosker y Scheerens, 1995; Hattie, 2009), con la intención de componer un análisis multicasos que identifique diferencias y communalidades. En concreto y como objetivo esencial, analizamos *si los procesos de LS en la formación inicial del profesorado, contribuyen a superar el sesgo academicista que las Facultades de Educación venían arrastrando en relación con la fragmentación e irrelevancia curricular y favorecen el desarrollo de competencias o pensamiento práctico*.

Incorporar la LS en el programa actual de formación universitaria no ha sido tarea fácil, sobre todo establecer un sistema interno y externo, en conexión con las escuelas, que se pudiera ajustar a las complejas e inhóspitas condiciones universitarias habituales. Sobre todo, en el ámbito de una formación de docentes masificada, fragmentada y con escaso dinamismo y flexibilidad, con una dedicación docente por parte del profesorado universitario cada vez más precaria y exigida. Sin embargo, la investigación desarrollada ha recogido prometedores y estimulantes hallazgos¹⁴:

En primer lugar, y **en relación con la reconstrucción del CP en pensamiento práctico cábría destacar:**

- Tanto en los datos cuantitativos como en las evidencias de los estudios de caso, aparecen con claridad **una mayor apertura de las posiciones pedagógicas** tras el desarrollo de la experiencia de LS en todos los grupos.

12 El libro se puede [descargar](#) en la página web de nuestro grupo.

13 Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación de conocimiento.

14 Un estudio detallado de las mismas puede encontrarse en (Soto, Barquín & Pérez Gómez, 2022).

- La **relevancia de la práctica** y la posibilidad de vivenciar sus propuestas pedagógicas más alternativas, más coherente con los retos y necesidades actuales y que pone en el centro las infancias, les ha ayudado a fortalecer criterios pedagógicos que favorecen una enseñanza, una evaluación y un rol docente más abiertos, flexibles, complejos y ligados fundamentalmente a procesos de investigación donde se asume el fracaso como oportunidad de aprendizaje (Cajkler y Wood, 2015).
- El reconocimiento de la variable emocional y su incorporación explícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La vivencia de la cooperación que promueve la LS, se incorpora como nuevo eje de sentido y relevancia de su aprendizaje en la universidad, así como del propio proceso de enseñar.
- La decisiva importancia de la tutorización para facilitar el proceso en la formación inicial del profesorado. La tutoría concebida como presencia y mediación, como apertura de momentos de pausa, contraste y reflexión, así como de espacios y horizontes nuevos, se ha evidenciado en la mayoría de los estudios de casos, como un eje vertebral de la experiencia.
- La importancia de desarrollar todas las fases de la LS para generar este proceso de contraste, reconstrucción y consolidación del pensamiento práctico, distanciándose de sus creencias históricas y biográficamente construidas. “Sólo cuando las personas son conscientes de sus constructos, de su carácter provisional e histórico y de la importancia de los mismos en la interpretación y actuación sobre el medio, pueden proponerse de forma autónoma y consciente su modificación” (Pérez Gómez & Gimeno, 1988, p-54).
- Por último y en relación a las **potencialidades metodológica de la LS**, es de destacar la plasticidad que la LS tiene para incorporar diferentes experiencias y perspectivas docentes.

Todos estos resultados se han recogido en el libro *Lesson study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*, publicado en la Editorial Morata con la participación de todos los investigadores que han participado en el Proyecto¹⁵, sin ellos y ellas nada de esto hubiera sido posible.

3. CAMINANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR...

Pero si este camino se hace acompañado de un equipo comprometido, que ha impulsado y participado en todas estas experiencias a pesar de las dificultades, en un contexto que institucionalmente y culturalmente no lo favorece, de los estudiantes que se han animado a surcar senderos poco transitados y que luego te devuelven videos como [este](#)¹⁶, y sobre todo de un maestro como Ángel que ha compartido y sigue compartiendo su pasión por el conocimiento y sobre todo por enseñar a aprender, nuestro camino, mi camino de aprendizaje, no solo ha sido fructífero sino y sobre todo, apasionante.

¹⁵ Noelia Alcaraz Salaricche; Javier Barquín Ruiz; Sonia M. Braga Blanco; Adelina Calvo Salvador; Lorena Del Pino; Lourdes de la Rosa; John Elliot; Isabel M^a Fernández; Manuel Fernández Navas; Monsalud Gallardo Gil; Gonzalo Maldonado-Ruiz; Ana Márquez Román; Laura Muñoz González; M^a José Mayorga; Noemí Peña Trapero; Ángel I. Pérez Gómez; Laura Pérez Granados; Patricia Pérez; Cristina Rodríguez Robles; M^a José Serván Peña; M^a del Pilar Sepúlveda, Encarnación Soto Gómez; Manena Vilanova.

¹⁶ Elaborado por Lorena Del Pino Rodríguez, como parte de su trabajo Fin de Máster.

Los resultados recogidos a lo largo de las diferentes experiencias e investigación convergen y se sostienen a pesar de los grupos, las personas y los contextos. La LS es un proceso que permite abrir e incorporar nuevas perspectivas, construir con otros y sobre todo dar sentido a la enseñanza y al aprendizaje, recuperando la esencia auténtica de la educación, un proceso autónomo de liderazgo y compromiso con la enseñanza y con el aprendizaje educativo en favor del desarrollo personal y del bien común.

Nuestros retos actuales son seguir identificando la virtualidad de cada una de las fases de la LS para promover la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría como ejes de la reconstrucción del CP en sus componentes esenciales (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores) tanto en la formación inicial como permanente. En segundo lugar, profundizar en el rol de asesor metodológico de la LS, como docentes que indagan sobre su práctica, reivindicando que, en educación, la investigación está ligada a la acción educativa y ésta a la construcción cooperativa de comunidades de aprendizaje.

Como elementos de esa comunidad, todo este conjunto de iniciativas, guías para estudiantes, cronogramas y recursos lo compartimos en nuestra Página Web del Grupo: [Repensar la educación](#) donde hemos dedicado toda una sección a compartir [la experiencia de LS](#) con los docentes cercanos y en otros continentes como miembro del Consejo de [WALS](#). La asociación internacional de Lesson and Learning Studies.

3.1. Epílogo

Curiosamente, 14 años después de la segunda estancia, los mismos años que llevamos experimentando e investigando las LS, nos encontramos Ángel y yo de nuevo en Inglaterra, con una beca de movilidad Salvador Madariaga financiada por el Ministerio. Esta vez, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, también denominada como “*The Donal McIntyre building*”, invitados por el Profesor Peter Dudley, unos de los investigadores de referencia de las LS en el panorama internacional, pero también, estrechamente vinculados con John Elliott, que sigue trabajando en la Facultad de Educación de Norwich.

En la primera visita que hicimos esta primavera a John, permanecimos emocionados ante la placa donde se leía “*Lawrence Stenhouse Building*”. Más pequeña y discreta que la de Cambridge, pero para nosotros con un profundo valor histórico, el del maestro que deja huella, a pesar de las vicisitudes políticas que le toquen vivir. Fue difícil encontrar CARE, nuestro centro de referencia, por todos lados se leía Facultad de Psicología, preguntábamos y tampoco hubo suerte... y en algún rincón por fin, Facultad de Educación...y finalmente, arriba de las mismas escaleras y bloques de hormigón gris con barandillas pintadas de azul, CARE, echamos de menos a nuestro gran querido amigo Barry MacDonald y sorprendidos y admirados, encontramos a John Elliott sentado en el que siempre fue su despacho, activo e incansable a sus 85 años, preparando el encuentro que íbamos a tener esa tarde con docentes que estaban desarrollando LS en sus escuelas. Una sesión de 4 horas en la que John comentó, debatió y estimuló cada una de las aportaciones que hicieron los maestros y las maestras.... Y al finalizar la sesión, con la misma energía, nos llevó a la estación de trenes Norwich en su coche para volver a Cambridge... Ángel recordaba su primera visita allá por 1982, y a un entrañable profesor, Stenhouse, que le esperaba en esa misma

estación para pasar el día con él y hablar de educación..., calidez, cercanía y pasión destilan estos profesores..., algo que me recuerda que la educación es cuidar..., mucho que aprender todavía.

REFERENCIAS

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462-479. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.462>
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925-945. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.925>
- Bosker, R. J., & Scheerens, J. (1995). A Self-Evaluation Procedure for Schools Using Multilevel Modelling. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(2), 154-164.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning, *Education Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cajkler, W., & Wood, Ph. (2016). Mentors and student-teachers lesson studying in initial teacher education, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84-98. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2015-0015>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (Eds.), (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). "Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica". En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa* (vol.1). El campo de la investigación cualitativa (pp. 43-102). Gedisa.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Basil Blackwell.
- Elliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (pp. 65-85). The Falmer Press.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En J. Greeno, A. Collins & L. Resnick (Eds.), *Handbook of research in educational psychology* (pp. 15-46). Macmillan.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta Analyses relating to Achievement*. Routledge.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Downloaded from <https://bit.ly/3eyLwai>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En J. Gimeno (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33, 171-177.
- Pérez Gómez, A. I. (2010b). Aprender a educar nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24-2), 37-60.
- Pérez Gómez, A., & Gimeno Sacristán J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 67-43.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez E., & Serván Núñez M^a J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 84(29-3), 81-101.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rodríguez-Robles C., & Soto Gómez E. (2022). Las Lesson Studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (Eds.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Soto Gómez, E.; Serván Nuñez, M^a J.; Pérez Gómez, A.I. & Peña Trapero, N. (2015a). Lesson Study and the development of teacher's competences. From Practical Knowledge to practical Thinking. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, A. I. (2015b). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 84, (15-28).
- Soto Gómez E., Barquín Ruíz, J., & Pérez Gómez, A. I. (2022). La reconstrucción del conocimiento práctico mediante la Lesson Study. Una investigación de múltiples experiencias. En Pérez Gómez, A.I. & Soto Gómez, E. (Eds.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Sola Fernández, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el Pensamiento Profesional. En I. Rivas Flores (Ed.), *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 73-80). Aljibe.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Zeichner, K. y Conklin, H. (2005). Teacher education programs. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). Routledge.

Epistemología, pensamiento práctico y formación del profesorado: la vigencia de una propuesta

Epistemology, practical thought and teacher training: the validity of a proposal

Rafael Ángel Jiménez Gámez,* Juan Pérez Ríos** y Ramón Porras Vallejo***

Recibido: 18 de julio de 2022 Aceptado: 12 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Jiménez-Gámez, R.A., Pérez-Ríos, J. y Porras, R. (2022). Epistemología, pensamiento práctico y formación del profesorado: la vigencia de una propuesta. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 181-200. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141>

RESUMEN

Este artículo pretende revisar una investigación realizada en los años noventa del pasado siglo, subvencionada por el I Plan de Investigación de la Junta de Andalucía sobre las Prácticas de Enseñanza en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Cádiz. La intención no se queda en el recuerdo de una experiencia con valoraciones positivas y con sus errores. Lo importante es analizarla treinta años después desde la epistemología que nos guio, siempre, principalmente, a partir los trabajos del profesor Pérez Gómez. Aportamos nuestra reflexión de los constructos de investigación que manejamos y que creemos esenciales en la actualidad al situar las prácticas docentes en el corazón de la formación del profesorado. Nuestra investigación indagó entre los agentes participantes, alumnado de Magisterio, profesorado de Primaria y profesorado de Universidad sobre la reconstrucción del pensamiento práctico y el proceso de socialización en la complejidad de la vida del aula y del centro educativo, dentro de la investigación acción, tanto de primer orden (alumnado de Magisterio-alumnado de Primaria) como de segundo orden (alumnado de Magisterio-profesorado de Primaria-profesorado de Universidad). Tras la evaluación de los alcances y de los fracasos (que nosotros sí explicitamos) nos planteamos un futuro ilusionante en nuevas pero continuistas coordenadas.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; formación del profesorado; socialización del profesorado; investigación-acción; competencia docente; lesson study

ABSTRACT

This article intends to review a research carried out in the nineties of the last century, subsidized by the I Research Plan of the Andalusian Government on Teaching Practices in the University School of Teacher Training of the University of Cádiz. The intention does not remain in the memory of an experience with positive evaluations and its errors. The important thing is to analyze it thirty years later from the epistemology that guided us, always, mainly, from the works of Professor Pérez Gómez. We contribute our reflection on the research constructs that we handle and that we believe are essential today by placing teaching practices at the heart of teacher training. Our research investigated the reconstruction of practical thought and the process of socialization in the complexity of life in the classroom and in the educational center, within the action research, among the



*Rafael A. Jiménez Gámez [0000-0001-9774-6164](http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141)

Universidad de Cádiz (España)
rafaelangel.jimene@uca.es

**Juan Pérez Ríos [0000-0002-9657-7087](http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141)

Universidad de Cádiz (España)
j.perezrios@uca.es

***Ramón Porras Vallejo [0000-0002-0494-918X](http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141)

Universidad de Cádiz (España)
ramon.porras@uca.es

participating agents, teaching students, primary school teachers and university teachers. first order (Teaching students-Primary students) and second order (Teaching students-Primary teachers-University teachers). After the evaluation of the achievements and the failures (which we do explain) we consider an exciting future in new but continuous coordinates.

Keywords: teaching practices; teacher training; teacher socialization; action research; teaching competence; Lesson Study

1. INTRODUCCIÓN

Al referirnos a la epistemología en la formación del profesorado no lo hacemos con la intención de darle al artículo un mayor rango universitario o académico ni de disfrazar de profundidad las reflexiones que exponemos, sino de reflejar nuestra experiencia ya que el acudir a este término surgió de una necesidad práctica: responder a la insatisfacción con la formación impartida en la antigua Escuela de Magisterio. Este descontento estaba provocado por el desencuentro vivido personalmente entre las prácticas y necesidades del aula de la EGB (de la que los tres firmantes procedíamos) y el programa oficial de formación desarrollado tanto en la Escuela de Magisterio en nuestra época de alumnos, como en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado ya como profesores (especialmente el correspondiente a la denominada entonces Pedagogía II y posteriormente Didáctica y/o Diseño y Desarrollo del currículo).

Ni la manera de conseguir los conocimientos que necesitábamos para la práctica en las aulas de Primaria (ensayo y error, comentarios entre compañeros, experiencias a nuestro alcance...) ni el programa de formación de la Escuela Universitaria que impartíamos nos satisfacían. Necesitábamos saber qué podrían ofrecer las Ciencias de la Educación a la práctica docente y a la formación del futuro profesorado; una orientación en el abigarrado conjunto de teorías, experiencias, prácticas, recomendaciones... que se recogían bajo el “paraguas” –a veces un auténtico “cajón de sastre”– de “ciencias de la educación”; es decir criterios de valor que nos permitieran discriminar su valía respectiva, una concepción clara y evidente de su papel en la formación de profesores que debían actuar en la práctica, así como una manera de enfocar nuestra docencia a los futuros docentes que permitiera un aprendizaje real por su parte ¿Podríamos esperar de las Ciencias de la Educación algo más que vocabulario, eso sí científico, sobre la práctica docente? ¿El conocimiento requerido lo ofrecían tales ciencias de modo que el profesorado de EGB/Primaria solo tenía que aplicarlo? Desde el otro lado –la Escuela Universitaria– ¿qué podríamos aportar a la formación de futuros profesores? ¿Anécdotas de nuestra práctica para amenizar y dar cierto realismo a las exposiciones científicas universitarias? ¿Qué valor científico tenía ese conocimiento y qué conexión con la práctica? Estas dos últimas preguntas resultaban fundamentales y nos remitían a la reflexión epistemológica.

A esta necesidad respondió el texto de Ángel Pérez Gómez *Las fronteras de la Educación. Epistemología y Educación* publicado en 1978, cuya traducción práctica (evidentemente solo responsabilidad nuestra, aunque esperamos haber sido fieles a lo por él expuesto) intentamos realizar en una investigación sobre prácticas de enseñanza desarrollada durante los años 1990-1997, subvencionada por el Primer Plan Andaluz de Investigación (5215).

La intención de este trabajo no es simplemente recordar la práctica que desarrollamos durante siete años, sino reenfocarla desde la epistemología, que nos guio y que fuimos descubriendo y

que puede ser útil ahora y de cara al futuro como lo demuestran experiencias actuales como las basadas en la *Lesson Study*, muy similares a la investigación acción colaborativa que pretendíamos, así como la vigencia del pensamiento práctico como explicación de la actuación docente y objeto privilegiado e imprescindible hacia el que dirigir su propuesta de formación.

Tras exponer un breve resumen de nuestra interpretación de la epistemología planteada por el profesor Pérez Gómez, ejemplificaremos las dos dimensiones de esta con el proyecto desarrollado, para finalizar haciendo referencia a las posibilidades que ofrece para el momento actual.

2. LA TRADUCCIÓN DEL PLANTEAMIENTO DE LA EPISTEMOLOGÍA DE ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ EN NUESTRO TRABAJO

Pérez Gómez (1978) define la epistemología como “estudio de la constitución de los conocimientos que se consideran válidos” (p. 20) o, más restrictivamente, de los “procesos de constitución y desarrollo de los conocimientos científicos” (p. 24) abarcando los problemas de “validez” y de “acceso” (cómo se llega a este conocimiento científico) así como los contextos institucionales en que se dan (pp. 20 y 29). Su función *como vigilancia* (p. 119) especialmente de los supuestos que “guían y sustentan toda práctica educativa” (p. 118) le conduce a basar la dimensión normativa (el deber hacer o hacer fundamentado) de las Ciencias de la Educación en las Ciencias Humanas como forma de protección del reduccionismo con el que puede encararse la acción educativa. De ahí la importancia de un modelo que incluya todos los elementos fundamentales que la constituyen, de evitar el seguir “intereses sociopolíticos circunstanciales” (p. 124) e impedir la limitación y reducción de los criterios de valor a la efectividad de lo que se consigue. A la disciplina científica de la educación le incumbe la elaboración de “programas de investigación y programas de intervención práctica de la realidad a partir de sus propios esquemas teóricos” pero “la verificación de su viabilidad real y la determinación de su positividad” corresponde a las Ciencias Humanas (p. 120).

Las Ciencias de la Educación aparecen constituidas por dos dimensiones principales, descriptiva-explicativa y normativa. La primera nos lleva a exigir desde la epistemología una visión de la educación y de las propuestas de actuación como modelo sistémico completo que tiene en cuenta todos sus factores, las dimensiones de los mismos y sus complejas interacciones. Así, no se considerará científico un modelo que no cuente con el currículum oculto o nulo, que conciba el aprendizaje como mero proceso de recepción en lugar de construcción personal o que no incluya medidas para evitar la discriminación socioeconómica.

La dimensión normativa garantiza la validez científica de los conocimientos utilizados, así como el propio proyecto. Se opone en primer lugar a la denominada “normatividad política” que, persiguiendo el mantenimiento y reproducción de la estructura social existente (jurídico-política, sociopolítica y socioeconómica), no concede autonomía a la normatividad científica en educación (p. 139). También, y ya desde la validez científica, se opone a la reducción de los criterios de valor a la mera efectividad (como consecución del alumnado de los objetivos previstos), exigiendo, por el contrario, adecuación de las repercusiones de su aplicación al individuo y a la colectividad de modo que se considere positiva, según las aportaciones más actuales de las Ciencias Humanas. De este modo, la utilización de una metodología basada en los objetivos operativos o en la microenseñanza, pese a su posible y estrecha efectividad, no se considerará válida por la

visión fragmentada y lineal del conocimiento que supone. Asimismo, contradice los conocimientos científicos disponibles, ya que la superación de pequeños pasos sucesivos no nos lleva a objetivos más complejos, y además utiliza la competitividad social como estímulo para el aprendizaje.

Ambas dimensiones comparten un tipo de relación con las Ciencias Humanas (de hecho, las Ciencias de la Educación se sitúan “en la intersección de las Ciencias Humanas” (p. 92). La dimensión descriptiva-explicativa, al mostrar desde éstas las repercusiones personales, sociales y políticas de la educación, obliga a la normativa a considerar insuficiente el criterio de valor más frecuente, centrado en el grado de efectividad (entendido en el sentido ya dicho). Por el contrario, hace necesaria, además, de “la verificación de su viabilidad real, valorar su “positividad” (p. 120) y, de manera más completa, el programa propuesto, buscando que sus repercusiones sean valiosas para la educación y el desarrollo personal y social, teniendo en cuenta las condiciones institucionales y sociales que las “condicionan, limitan o potencian” (Pérez Gómez, 2007, p. 30). Serán estas repercusiones mostradas desde las Ciencias Humanas las que permitirán emitir el juicio de valor requerido y su legitimación.

Más concretamente, nuestro autor afirmará años más tarde que “la enseñanza no causa el aprendizaje” sino que solo puede “crear contextos, escenarios y condiciones que ofrezcan “mejores o peores condiciones de aprender” que claramente “no es lo mismo” (Pérez Gómez, 2012, p. 271) y que, por tanto, no puede identificarse calidad de la enseñanza con eficacia en la consecución de resultados preestablecidos según las seis razones que detalla (Pérez Gómez, 1991, pp. 369-371) por lo que solo queda centrarse en la calidad de los procesos que se desarrollan.

Esta postura que habitualmente se deja solo para iniciados porque no deja de provocar recelos –en los no especialistas cuando menos– pone en evidencia “la verdadera práctica profesional” (Grundy, 1993, p. 73). Es fácil entender la razón: ¿qué opinarán los padres cuando el profesor les diga que no sabe qué hacer exactamente ante las dificultades de su hija para la lectura, pero que, según su juicio profesional, se debería actuar de una determinada forma, que no puede asegurar que saldrá leyendo, aunque, eso sí, enriquecida con la experiencia?

Resumiendo, en una síntesis que no hace justicia a la riqueza de su pensamiento, Ángel, con este texto (Pérez Gómez, 1978) nos aportó:

- Una concepción sistémica del objeto sobre el que trabajar (el proceso de educación como sistema de comunicación) que requiere de la creación de modelos educativos que organicen y estructuren la práctica educativa y que constituye la tarea “principal” de la educación como “disciplina científica” (p. 165).
- Una visión de las condiciones y criterios de normatividad del conocimiento no ligados a la efectividad o eficacia del proceso educativo, sino a la consonancia o no de los resultados de dicho proceso con lo que podemos considerar buenas consecuencias para el individuo y la colectividad detectadas y explicitadas por las Ciencias Humanas, oponiéndose así a la normatividad política (no científica) que defiende “los intereses concretos de una determinada formación social” (p. 137).
- Una necesidad de partir del proceso real de aprendizaje del alumno (que no es “un espejo pasivo”) y de la personal y social construcción del mismo al depender “de sus propios esquemas

receptivos" y "reaccionar de forma singular" (p. 126) Esto no puede significar limitarnos a constatar su pensamiento, que puede constituir mera confirmación y legitimación de lo existente, sino que exige contrastarlos con los saberes científicos disponibles.

3. LA REPERCUSIÓN DE SU CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA EN NUESTRO TRABAJO

Como consecuencia de los anteriores presupuestos epistemológicos, vimos necesario:

- Partir del proceso constructivo del aprendizaje del alumnado que nos lleva a centrarnos en su pensamiento práctico como resultado de su biografía y condicionante de nuevas adquisiciones. De ahí la búsqueda de medios de incidencia en el mismo (favoreciendo su autoconocimiento, así como el proceso de socialización que personalmente lo configura, destacando la investigación-acción como modo de contar con él y posibilitar su modificación si se considera necesario).
- Explicitar el modelo sistémico de enseñanza que se sigue para evitar su reduccionismo.
- Normativizar científicamente (y no políticamente entendiendo por tal su dependencia de intereses de grupos sociales determinados) la práctica propia, exigiendo la preeminencia de los valores democráticos y de desarrollo personal en las consecuencias que provoca y abiertos siempre a la reflexión y a la crítica. En consonancia con esta orientación utilizamos el conocimiento científico disponible (público) haciendo que en los seminarios lo contrastaran con la realidad de las prácticas y con su propio pensamiento (privado).

Para analizar nuestra práctica desde las dos dimensiones de la epistemología vistas, pasamos por un lado a detallar y justificar el modelo articulado de nuestra propuesta de prácticas y, por otro, a concretar el proceso seguido para su valoración como propuesta científica, semejante a grado de normatividad de los conocimientos obtenidos.

3.1. Nuestra propuesta de Prácticas en la Formación del Profesorado

En la base de nuestro proyecto se situaba el proceso constructivo del aprendizaje del alumnado, por lo que nos centramos en su pensamiento práctico, el cual pretendíamos modificar desde la perspectiva de la teoría crítica (Porras y Pérez Ríos, 1995). Para ello pusimos en práctica procesos educativos que favoreciesen la autoconciencia, la reflexión y el análisis del proceso de socialización durante las prácticas. Así mismo, fomentamos que el alumnado efectuase una propuesta propia de actuación en el aula que no estuviese necesariamente mediatisada por el profesorado tutor (los maestros y maestras de la escuela primaria) y los contextos de aula y de escuela, seguida del análisis de dicha actuación y todo ello dentro de un proceso de investigación-acción. Para que el alumnado en prácticas pudiese llevar a cabo su investigación-acción, abordamos una serie de entrevistas con el profesorado tutor para que apoyara las propuestas del alumnado.

El diseño que llevamos a cabo estaba centrado en el pensamiento práctico por su potencialidad formativa (Pérez Gómez, 1988a, 1988b; Pérez Gómez y Gimeno, 1988). Planteamos una propuesta que incidía en los factores que diversas investigaciones habían mostrado como más influyentes (biografía personal, proceso de socialización, tutor, expectativas del alumnado,

ecología del aula...) y con los procesos, medios e instrumentos mejor fundamentados (reflexión, conflicto sociocognitivo, investigación-acción, simulaciones, evaluación formativa...). Lo describiremos atendiendo a un modelo suficientemente completo como el planteado por Ángel Pérez y pronunciándonos brevemente sobre sus elementos. Se entiende que dicho modelo ha sido aplicado por el Grupo de Investigación con el estudiante universitario, quien también habría de realizarlo en el centro de Primaria haciéndolo suyo.

El modelo contempla:

- el contexto (macro y micro) como “factor condicionante”;
- los elementos personales: alumnado de prácticas en su proceso de construcción personal que remite en última instancia a su biografía, el profesorado formador concebido como investigador y ambos en un sistema de relaciones caracterizado por el protagonismo de cada uno de ellos como emisores y receptores, participantes en la comunicación nunca unidireccional;
- los objetivos, fines y metas encarnados en los procesos que han de llevarse a cabo;
- los contenidos abordados especialmente en los seminarios (pensamiento práctico, triangulación, organización, planificación...);
- las experiencias y actividades de aprendizaje (observación en el aula, detección de problemas, formulación de hipótesis...);
- la estrategia metodológica resultante de los pronunciamientos sobre los elementos anteriores y que condensamos en la denominada investigación-acción colaborativa;
- los medios seleccionados por su valor didáctico y utilizando distintas fuentes (imágenes, relatos, textos científicos...);
- la evaluación entendida como guía para el aprendizaje y la mejora del proceso (la conocida como evaluación formativa y que se exemplifica en la investigación-acción de segundo orden que acompañó toda la propuesta).

Así pues, hemos tenido en cuenta el contexto, tanto el de nuestra Facultad como los de centro y aula en los que se desarrollaban las prácticas, cuidando de que los estudiantes y el profesorado tutor participasen en la toma de decisiones. Hemos partido del pensamiento práctico del estudiante y mediante una metodología activa, procurado que los estudiantes avancen hacia posiciones más críticas. Se han seleccionado los contenidos en función de su valor para conseguir la mayor reflexión posible del alumnado y el autoconocimiento como futuro docente. Hemos planteado actividades (debates, informes, entrevistas...), en el aula y en los seminarios, que fuesen potentes y nucleares con respecto a los objetivos planteados. La metodología se ha centrado en la investigación-acción, con su gran aporte como método didáctico. Finalmente, hemos realizado una evaluación eminentemente formativa, con participación del alumnado y sustentada en criterios de calidad.

Toda esta propuesta de actuación se llevó a cabo en los tres períodos en los que se desarrollaban las Prácticas del alumnado en los centros de Infantil y Primaria dentro de una asignatura así denominada; dos semanas en el primer curso, cinco semanas en el segundo y dos más cinco (siete) semanas en el tercero.

3.1.1. Actividades de Primer Curso

1. *Cuestionario sobre pensamiento práctico del futuro docente.* Fue un cuestionario de elaboración propia (Serón, Porras y Aguilar, 1997) después de rechazar otros sobre el mismo tema por su visión cuantitativa y psicométrica. Constaba de 20 ítems de elección múltiple sobre los siguientes campos:
 - estilo de planificación,
 - criterios de tolerancia en la interacción
 - atribución de causas a la actuación de los alumnos y alumnas,
 - principios de actuación docente y
 - sistema teórico subyacente (teorías implícitas)
2. Los resultados se discutieron con cada alumno/a en entrevista con el supervisor/a en la cual cada alumno/a confirmó su posicionamiento o lo cambió razonadamente. Este fue el punto de partida en el trabajo de la autoconciencia.
3. *Seminario de Triangulación.* Lo planteamos como una herramienta de la investigación-acción, para que el alumnado comprobase la existencia de otras perspectivas situacionales en el aula, planteando un debate acerca de distintas interpretaciones de un mismo problema para facilitar experiencias de triangulación durante sus prácticas que serían recogidas en sus diarios y trasladadas a sus memorias de prácticas.
4. *Seminario de Socialización.* Tenía como principal objetivo la toma de conciencia de la indefinición del papel del profesorado en prácticas y sus dificultades de actuación, promoviendo el análisis del contexto de aula y de escuela y la visión de su pensamiento práctico como síntesis dialéctica entre la teoría y la práctica. Para ello se partió de casos grabados o escritos sobre los que el alumnado debatió la tensión entre teoría y práctica, preparándoles para analizar su futura intervención en el aula.
5. *Entrevista supervisores/as con profesorado tutor.* En estas entrevistas los supervisores/as explicamos a los tutores/as de aula las finalidades y el diseño de nuestra investigación y solicitamos su colaboración para permitir la autonomía del alumnado en prácticas, en la medida de lo posible, insistiendo en que ello no significaba que tuviesen que estar de acuerdo con nuestro posicionamiento.
6. *Cuestionario sobre las relaciones profesorado-tutor/alumnado en prácticas.* Se realizó al alumnado tras el período de prácticas para captar sus posibilidades de realizar una intervención personal y la medida en que el tutor/a le ayudó a tomar conciencia de su estrategia de socialización.

3.1.2. Actividades de Segundo Curso

La principal finalidad de las actividades y seminarios de este curso fue cuestionar las visiones particulares del alumnado mediante el estudio de casos y el contraste con la realidad. En cinco de los seis seminarios se partió de un caso en el que los principales protagonistas eran un grupo de estudiantes de Magisterio que hacían sus prácticas en un centro de EGB. Mediante debate y reflexión se llegó a que cada estudiante formulase un posicionamiento personal que más adelante habría de

confirmar tras el desarrollo de sus prácticas. Realizamos un segundo seminario de socialización porque percibimos que el de primero no había sido suficientemente esclarecedor y eficaz.

1. *Realización de seminarios.* Se efectuaron seis seminarios con una misma estructura: a partir del caso dado se seleccionaron los desencadenantes, se formularon preguntas para guiar la reflexión, se plantearon cuestionamientos básicos y se apuntaron nuevas aportaciones posibles a comprobar en el aula. Los seminarios versaron sobre:

- Gestión del aula
- Socialización 2
- Complejidad de la vida del aula
- Investigación-acción
- Papel del profesor
- Interacción

2. *Puestas en común.* Se realizaron dos, una en mitad del período de prácticas y otra al final entre los estudiantes en prácticas y los supervisores, con el fin de aclarar dudas y facilitar la reflexión colectiva.

3. *Entrevistas supervisor/a-alumno/a de prácticas.* Fueron entrevistas personales a mitad del período de prácticas para comprobar que el alumnado seguía las propuestas de los seminarios, que el profesorado tutor actuaba en la línea que se le propuso en la entrevista y señalar la viabilidad de las tareas encomendadas.

4. *Elaboración de un diario de prácticas.* Su principal objetivo fue centrar la reflexión y el análisis de los propios alumnos y alumnas en prácticas.

5. *Elaboración de conclusiones.* Con el formato de una memoria de prácticas lo que se le pedía al alumnado era analizar su actuación personal y su posicionamiento tras las prácticas con respecto a los temas presentados.

6. *Entrevista supervisores/as-profesorado tutor.* En la misma línea que la del primer curso.

7. *Cuestionario acerca de las relaciones profesorado tutor/alumnado de prácticas.* También es el mismo del curso anterior revisado.

3.1.3. Actividades de Tercer Curso

Tras el análisis de las prácticas de Segundo Curso se planteó la necesidad de reforzar la articulación entre teoría y práctica y abordar el desarrollo del pensamiento práctico desde la teoría crítica mediante una perspectiva constructivista, partiendo de las ideas previas del alumnado en prácticas y ofreciéndoles alternativas para poder traducir sus ideas a la acción, analizar los valores que defienden su práctica, hacer visible la teoría implícita de su estrategia de actuación y posibilitar su actuación como investigación-acción. El objetivo central era superar la brecha existente entre el lenguaje academicista y la práctica, dado que el primero podía estar muy elaborado en estudiantes de tercer curso, pero se perdía al llevarlo a la práctica por lo que era necesario elaborar medidas coherentes con lo defendido en la teoría (Pérez Ríos, 1991).

1. *Seminario de evaluación.* En primer lugar, los estudiantes respondieron a un cuestionario sobre cómo debería ser la evaluación y luego preparar, con arreglo a las características defendidas, unas actividades de evaluación para un tema de su especialidad. A continuación, se promovió la reflexión sobre la adecuación de las actividades defendidas con sus ideas planteadas en el cuestionario y trabajaron por grupos para intentar superar las deficiencias encontradas. Finalmente, se les recomendaron textos para realizar una evaluación más coherente con las ideas defendidas.
2. *Seminario de planificación.* Se realizó al alumnado un cuestionario acerca de las características de la enseñanza que querían desarrollar y, en función de las mismas, se les pidió un ejemplo de planificación sobre sus tareas y las de su alumnado sobre un tema de su especialidad para desarrollar en una o dos sesiones, con el mayor detalle posible. A continuación, trabajando en equipos por especialidad se les plantearon las insuficiencias y contradicciones entre los planteamientos defendidos y las tareas planificadas y se seleccionaron alternativas a las mismas, reflexionando sobre la conexión entre su elección y sus planteamientos teóricos.
3. *Seminario sobre la teoría implícita de nuestra enseñanza.* Se partió de una serie de textos que trataban acerca de la reflexión en y sobre la acción, sobre la necesidad de plantear actividades motivadoras y valiosas, sobre la dificultad de aunar los intereses de alumnado y profesorado y sobre el esfuerzo de gestionar y resolver conflictos en el aula. A continuación se les pedía que intentasen llevar su planificación, una vez revisada, en el aula, contando con la ayuda del tutor/a cuando les surgiese alguna duda y poniendo en marcha procesos de investigación-acción ante las dificultades para implementar el proyecto.
4. *Elaboración de un diario de prácticas.*
5. *Elaboración de conclusiones.* Especialmente, en este año, el ajuste entre lo planificado y su actuación y en la utilidad del proceso de investigación-acción.
6. *Entrevista con profesores/as tutores/as.* Para enfatizar nuestra pretensión de desarrollar en el alumnado un pensamiento práctico coherente en sus dos dimensiones teórico y práctico, encarnando valores críticos y capaz de dar cuenta de la complejidad de enseñar.
7. *Segunda administración del Cuestionario sobre pensamiento práctico del futuro docente.* Se pasó el mismo que en el primer curso, con ligeras modificaciones para mejorar su validez y en entrevistas con los supervisores/as se informó a cada estudiante sobre la evolución de su pensamiento práctico, se discutieron sus resultados y se pudo comprobar que frente a lo que apuntaban otros estudios nuestra muestra no evolucionó hacia un mayor conservadurismo, sino todo lo contrario.

3.1.4. Instrumentos y criterios de control y evaluación

A lo largo del proceso nos ayudamos de una serie de instrumentos de control: discusión y negociación de las propuestas de actuación del alumnado, informes sobre el desarrollo de la investigación, grabaciones en audio y vídeo de seminarios y reuniones y análisis de los instrumentos anteriormente descritos para su mejora. Todos estos procesos de control se enmarcan en un proceso de investigación-acción de segundo orden, lo cual ha hecho que el diseño sea algo di-

námico, sujeto a sucesivos cambios en busca de la mejora. Por lo tanto, nuestra evaluación se caracterizaba por ser:

- Cualitativa, tanto en los instrumentos como en la utilización de la información a la hora de establecer conclusiones o hipótesis.
- Procesual, desarrollada a lo largo de los años de duración de la experiencia, una revisión constante de todo el proyecto y de su puesta en práctica.
- Contextualizada, estudiando los elementos en juego a partir de su propia realidad: nuestros estudiantes, sus tutores/as, los centros concretos en los que se desarrollaban las prácticas, etc.
- Integradora, contemplando no sólo los distintos elementos que entraban en juego, sino también la interacción entre los mismos.
- Base para la toma de decisiones.

Los instrumentos utilizados han sido mayoritariamente descritos en los apartados anteriores, pudiéndose sintetizar en:

- a. Discusiones y negociación con los estudiantes durante y después de los seminarios y con los tutores/as en las entrevistas que realizábamos con ellos/as cada curso.
- b. Informes de los estudiantes a través de sus Memorias.
- c. Grabaciones en audio y vídeo de los seminarios y de las reuniones del grupo y de supervisores/as.
- d. Análisis de los instrumentos utilizados (cuestionarios, guiones de entrevistas, materiales teóricos para apoyar el desarrollo de los seminarios, etc.).

3.2. La validación de la propuesta realizada. La sujeción de la práctica a criterios científicos

Resumimos a continuación los criterios para valorar y analizar nuestra propuesta de acción:

- Acuerdo con la realidad o viabilidad no entendida nunca como resignación ante lo dado ni sacralización de lo existente, sino como análisis de resistencias e inexistencia de contradicción, lo que implicaba la incorporación a nuestro proyecto de dispositivos de control y cuyo resultado se exponían en las conclusiones de su evaluación.
- Positividad en sus repercusiones no identificada ni reducida a los resultados en los alumnos.
- Capacidad de explicación y predicción de lo hallado.
- Abierto permanentemente a la crítica epistemológica y consciente de su relatividad histórica.
- Construido con las aportaciones de las conclusiones experimentales de las CC. Humanas entre las que destacamos la influencia de los agentes de socialización; la importancia de la interacción social en la construcción de conocimientos, más específicamente el conflicto socio-cognitivo como instrumento de comprensión y avance en las concepciones individuales; el protagonismo del pensamiento práctico en el docente; y la investigación-acción como única respuesta adecuada a la complejidad de la vida de aula.

Descendiendo a detalles y siguiendo la propuesta justificada hasta aquí de valorar un proyecto educativo por sus procesos constituyentes, concretamos aquellas orientaciones demostradas valiosas por las Ciencias Humanas encarnadas en los procesos puestos en práctica, para utilizarlos como criterios de valoración de la experiencia. A continuación, detallamos como se desarrollaron estos criterios a la hora de su aplicación.

1. *Intentamos hacer consciente al alumnado de su propio pensamiento práctico y de sus factores generadores como condicionantes de su propio pensamiento y de su propia biografía de modo que pudiera valorarlos y elegir más libremente su opción educativa.* Este criterio se concretó en:

- La realización y aplicación de un cuestionario sobre el pensamiento práctico y posterior entrevista para aclarar y confirmar.
- El contraste con los compañeros en el seminario dirigido a este tema.
- La reflexión sobre su biografía personal y el sistema de influencias percibido en el seminario de socialización.
- El análisis por parte del alumnado de la posible influencia de su tutor.

Es importante señalar el replanteamiento que realizamos sobre la función del cuestionario en la captación del pensamiento práctico del docente que definimos en el III Simposium Internacional sobre prácticas escolares en junio de 1994 como una nueva posibilidad en la utilización de los cuestionarios (Pérez Ríos, 1995; Porras y Pérez Ríos, 1995) y es que no pretendíamos utilizarlo a la manera de los test clásicos como medida objetiva arrancada de la mente inconsciente del alumno y cuya validez incuestionable quedaba demostrada por razones estadísticas. Por el contrario, constituía un pretexto para reflexionar conjuntamente con el alumnado en entrevista personal –utilizándolo como punto de partida– y favorecer su autoconocimiento y aceptación o por el contrario el replanteamiento de este.

El cuestionario fue elaborado por el grupo tras ensayar con algunos existentes y que no nos satisfacían. Además, cubría ámbitos claves según la bibliografía especializada (preferencias en la planificación, criterios de tolerancia en la interacción, interpretación de las causas de actuación de los alumnos, principios de práctica docente y, por último, teorías implícitas). Estaba estructurado en torno a cinco situaciones de enseñanza reales y con veinte cuestiones, cada una con cuatro opciones (incluyendo una abierta).

Pese a contar siempre con la interacción en grupo como forma de modificar opiniones defendida tanto por la psicología social para el cambio de creencias y/o prejuicios como, más en nuestro ámbito, por la metodología de aprendizaje basada en el conflicto sociocognitivo, destacamos por estar más directamente dirigido al pensamiento práctico un seminario de tercero (La teoría implícita de nuestra enseñanza) ya en el curso 93-94. Se exponía su sentido como “reflexión en grupo” a partir de la opinión de los afectados donde enmarcados en cinco hipótesis sobre el trabajo del aula y las actitudes de profesores y alumnos se contrastaban con siete breves textos de opiniones de profesorado y alumnado seleccionados de diversas investigaciones debiendo concluir con un pronunciamiento sobre dichas hipótesis y sus consecuencias para una planificación de la propia actuación que debían realizar.

Otra manera de tener en cuenta el pensamiento práctico la planteamos en el seminario de socialización ya para los alumnos de primero (curso 91-92). Basándonos en un texto de

Pepe Contreras de 1987 (Contreras, 1987) se pedían ejemplos de la práctica vivida en los centros para confirmar o rechazar las seis hipótesis claves que sostenía el autor. Por último, estas hipótesis ampliadas se planteaban a los tutores y al alumnado, pero sobre su relación con el tutor, como forma de hacerle consciente del papel clave que tenía en su socialización, al tiempo que le permitía ver el grado de autonomía de su pensamiento práctico.

2. *Insistimos en que los futuros maestros en prácticas aprendieran a ligar su pensamiento práctico con su traducción a la práctica profesional, contrastándolo con ella y facilitando la coherencia entre lo que se quiere y piensa y lo que se hace.*

Con los alumnos de tercero (curso 93-94) ya el último curso, tras constatar su academicismo –habían aprendido bien el lenguaje del deber ser de la enseñanza, pero no el cómo llevarla a cabo– nos planteamos insistir en la coherencia que exige el pensamiento práctico entre pensamiento, lenguaje y actuación. Tras volver el alumnado a explicitar los grandes valores que decía defender, pasábamos a contrastarlos con la unidad propuesta a desarrollar en el aula y, en caso de desacuerdo, a un replanteamiento de las actividades o más raramente, del propio pensamiento práctico. El contraste y replanteamiento se hacían en grupo como forma de favorecer una conciencia más veraz y una actitud de cambio.

3. *Queríamos asimismo impulsar el contraste con distintas perspectivas –de cara a una opción informada– con compañeros y tutores, así como utilizar el conocimiento público disponible para contrastar lo que se piensa y se hace, accediendo, mediante los seminarios a los conocimientos más actualizados y confirmados no como receptores pasivos sino contrastándolos y replanteándolos con el propio pensamiento.*

Como ejemplo, las reflexiones grupales ya señaladas y la interacción con los tutores según recomendábamos a ambos (alumnado y tutores) cubrían esta misión. Para poner en relación el conocimiento científico disponible con la experiencia de nuestro alumnado, fomentamos interrogantes en los seminarios a partir de la práctica simulada (relato) y luego en la realidad, así como enfrentándolo a diversas interpretaciones sobre las que tenían que pronunciarse.

Se han utilizado además otros enfoques. El relato sobre lo vivido y comentado durante cinco semanas de prácticas por seis alumnos de prácticas con sus respectivos tutores de un mismo centro actuó como desencadenante de la reflexión del alumnado sobre cada uno de los tópicos tratados (curso 1992-93). A partir de este relato de sus compañeros, los estudiantes han de definir la tipología de los tutores que aparecen, plantearse en qué tipo situarían a su tutor. Asimismo, a partir del relato, se debe señalar cómo la perspectiva de cada cual incide en su actuación como docente, señalar ejemplos del periodo de prácticas que confirmen o no su adecuación y concluir con señalar la perspectiva personal, lo que necesitaría plantearse para un desarrollo óptimo de cara al futuro profesional.

En otros temas como el de la organización de aula, el relato da pie a exponer concepciones erróneas, pero de sentido común, que se discuten y contrastan con textos que presentan propuestas alternativas, para concluir tras su comprobación en el período de prácticas con propuestas mejor informadas ligadas a la actuación práctica.

Una tercera modalidad (curso 1996-97) para alumnos del último año de carrera se planteó sobre el tema de la planificación y especialmente de la evaluación. Se solicitó una descripción de las características de la enseñanza por la que se optaba, pronunciándose sobre la

iniciativa concedida al alumno, las relaciones en el aula, las dimensiones de la persona que se quiere desarrollar, la utilidad de los contenidos para la vida fuera del aula y se exigió luego una descripción de las actividades y el sistema de evaluación de una unidad elegida personalmente de una o dos sesiones. Ambas propuestas se contrastaban en grupo en el seminario, con la orientación del profesor que previamente había analizado su coherencia.

Finalmente, la estructura de los seminarios de primero en el curso 94-95 constituyó otro buen ejemplo del contraste entre distintas perspectivas. Se discutieron en grupo afirmaciones y preguntas problemáticas claves, del estilo de *cómo estamos en primero no tenemos idea de enseñar, eso lo aprenderemos a lo largo de la carrera o ¿es fácil enseñar?* Tras llegar a algunas conclusiones comunes se utilizaron como contraste ejemplos o experiencias de alumnos y docentes planteados como textos alternativos para concluir, también de manera grupal, con una respuesta más elaborada y enriquecida.

4. *Tratamos de incidir en los factores de socialización actuales (compañeros y tutores de aula) y de reflexionar sobre los pasados para facilitar la toma de conciencia de su influencia y poder ser más libres de cara a elaborar su propio pensamiento y su propia actuación.*

En este sentido, se planteó la reflexión sobre el personal proceso de socialización pedido en el seminario correspondiente y la reflexión del alumnado sobre la influencia de los tutores como ya exemplificamos en el punto 1.

También mantuvimos reuniones con los tutores. Les insistimos en que debía dejar que el alumno pudiera actuar, no solo de manera puntual, sino dándole la posibilidad de dirigirse a toda la clase con alguna unidad, que se les animara a plantearla de manera distinta a la suya (que no se cortara por temor al tutor); que viera otras formas distintas de enseñar o al menos que el propio tutor se las comentara; que le advirtiera del riesgo de aceptar lo que ve simplemente porque funciona limitándose a copiar; y, por último, que le valora no porque se adapte a su modo de ver y hacer y/o porque quiera agradarle, sino por su capacidad de reflexionar sobre su actuación y las razones para justificarla. Resumiendo, le pedíamos que fomentara la autonomía del alumno y favoreciera su reflexión y la crítica de su actuación.

5. *Favorecimos la autonomía del alumno no tratando de imponer ni opciones ni concepciones científicas sino debatiéndolas y fundamentando la elección y especialmente cuidando la no imposición del pensamiento práctico. En sentido más positivo, estimulando el proceso de planteamiento de preguntas (de las que partían los seminarios), legitimando la búsqueda personal y grupal, empleando el debate y no la instrucción y aportando evidencias.*

6. *Intentamos ligar el proceso de investigación con la actuación docente, en sus distintas fases, siguiendo la estructura y el sentido de una auténtica investigación-acción (en adelante I-A).*

El seminario inicial de I-A (curso 92-93) planteaba afirmaciones en relación con la necesidad de la investigación que había que responder con ejemplos tomados del aula. Así debían concluir y decidir si había que estudiar al grupo antes de aplicar medidas o éstas eran generales y válidas para todos; si la investigación del docente (observando, recogiendo información, preguntando, comprobando...) reducía el tanteo necesario; y si la preocupación porque funcionara la clase podía hacer no tener en cuenta otras consecuencias de nuestra actuación. Lo completaban dos breves textos sobre la metodología de la I-A sobre los que se le pedía valoración posterior tras haber desarrollado un ejemplo.

En cuanto al ejemplo explícito de investigación que debían realizar, se señalaba el proceso a seguir, lo que suponía la detección del problema o situación a mejorar, la búsqueda y documentación de condicionantes que condujera a la formulación de hipótesis, el diseño de la propuesta de intervención, la negociación, la puesta en práctica, el seguimiento, desde la triangulación de perspectivas, y las conclusiones y el replanteamiento de un nuevo ciclo. Se asesoraba atendiendo a las dificultades planteadas en la realización y finalmente se valoraban en una entrevista personal con cada alumno.

7. *Por último, insistimos en la implicación personal del alumnado en la valoración del proceso seguido en todos los momentos de la implantación de la propuesta desde su presentación hasta su finalización.*

Como puede fácilmente entenderse esta valoración del proceso (en la que se incluye la reflexión sobre los procesos desarrollados por el alumnado) no debe identificarse con la evaluación del alumnado y menos con su calificación, sin embargo, tendremos que hacer referencia a ella porque surgió como uno de los condicionantes claves del proyecto.

La incorporación del alumnado a la valoración del proyecto se realizó fundamentalmente a través de sesiones de grupo, aunque en algunos casos con opiniones por escrito y de manera individual. Normalmente sus valoraciones eran positivas, aunque con algunas matizaciones importantes referidos especialmente a su oportunidad y efectividad.

Así, en una de las diversas reuniones colectivas de seguimiento y valoración (22 de octubre de 1992) se concluye que el interés por actuar en el aula pesa mucho y hace que se olviden a veces de lo pedido en los seminarios; no obstante los consideran valiosos ya que le ayudan a entender y a ver las cosas que ocurren. En el caso de la investigación-acción, no se ve útil ahora porque por la situación provisional y de dependencia en que están no pueden conseguir el cambio propuesto (sí lo será en el futuro cuando dispongan de autonomía).

En otra de las sesiones (22 de marzo de 1995) se quejan de la falta de tiempo para realizar la Investigación-acción y, en general, para preparar las tareas y reflexiones pedidas así como de la sensación de miedo a perderse en la confección de la memoria y del diario con las repercusiones posibles en las notas que se les otorguen. Esta preocupación por la nota (comprendible por constituir el Practicum una asignatura de bastante peso en el expediente) llevó en otras ocasiones (ejemplo en la sesión del 24 de febrero de 1994) a quejarse porque, pese a que trabajan más que los alumnos que siguen el plan tradicional de prácticas, obtienen menos notas. Iluminadora resulta la confesión de otra alumna que afirma que escogieron esta modalidad de prácticas, y no la tradicional, porque habían oído que irían con tutores experimentados.

Los dispositivos de control establecidos como exigencia científica de cara a la normatividad nos permitieron, una vez realizada la propuesta, valorarla en todos sus aspectos según señalábamos al comienzo de este apartado. Especialmente insistimos en evaluar todo el proceso, pero no para comprobar si los objetivos (por otra parte, no operacionalizados) eran conseguidos por el alumnado, sino para conocer si los procesos particulares se habían deteriorado o no habían servido para reflejar los valores de los que eran portadores y por los que se eligieron, así como para saber si se pudieron superar las resistencias ya previstas o surgieron otras. De hecho la mayoría de los artículos que publicamos durante el proyecto iban destinados a explicitar la valoración real de los procesos seguidos y así

escribimos sobre las desviaciones de la puesta en práctica de la investigación-acción atribuidas a las limitaciones contextuales del alumnado como investigador en el centro de prácticas y a la diferencia de la función real del tutor en relación con lo previsto y consensuado (Pérez Ríos, 1991), los ámbitos descubiertos como especialmente problemáticos (Barra, Serrano y Aguilar, 1998; Serón y Alarcón, 1995), el pensamiento práctico del alumnado (Serón y Porras 1997) el conocimiento tácito en la investigación (Jiménez Gámez 1997) y los constructos utilizados como elementos subyacentes (Jiménez Gámez 1995), la propia evolución de la comprensión del equipo de investigadores sobre el periodo de prácticas y la consolidación como grupo inter-nivelar.

Como resumen autocrítico de este proceso de evaluación destacamos:

- No funcionó el papel asignado a los tutores de aula, según las opiniones expresas del alumnado y de los propios tutores y atendiendo a los criterios de evaluación que utilizaron cuando se les dejó libertad para valorar al alumnado (volvieron a los tradicionales centrados en la buena actitud del alumnado).
- Tampoco en el caso de los alumnos, donde se comprobó la insuficiente lectura de los textos, el realizar pobres aportaciones en los seminarios o el plantear y llevar a cabo investigaciones-acciones muy limitadas (comprobado en un total de 80 ejemplos a lo largo de la experiencia).
- En el caso de la I-A, sus fallos parecen mostrar una resistencia al uso de una racionalidad no técnica. Así se cuestionan, no los procesos que se dan en el aula, sino los malos resultados, lo que reduce el ámbito de exploración a medios más eficaces. La primacía y urgencia por actuar les lleva a desatender la formulación de hipótesis explicativas que facilitarían la búsqueda de mejores formas de actuar. Finalmente, la reducción e incluso eliminación de la triangulación de perspectivas (solo un caso de los 24 de una primera tanda la consideró) que parece responder a creencias en la objetividad y universalidad del conocimiento en educación.
- Sin embargo, fueron considerados valiosos por el alumnado los cuestionarios, los seminarios y las actividades propuestas y, en general, la experiencia.

En un intento de explicación de tales resultados señalamos varias vías: la situación y exigencias de las aulas que no lo facilita; la falta de tiempo de los tutores que tienen otras urgencias y otras preocupaciones; y las prioridades del alumnado en relación con la práctica.

Tales razones institucionales ya las adelantó Zabalza, al señalar que las prácticas no eran la práctica y todo lo más que podíamos esperar del alumnado es que se situara que “en y ante la práctica, tomara contacto y se familiarizara” (Zabalza, 1989, pp. 16-17).

Más concretamente, nuestra propuesta solo puede afrontar (con resultados desiguales) los dos últimos de los cinco factores que Ángel Pérez destacó como resumen del multicaso realizado en las ocho provincias andaluzas de seguimiento de alumnos en prácticas, simultáneo a nuestra experiencia (1990-1994), como factores de socialización de éstos: “la presión de la cultura escolar y del aula a la que tienen que acomodarse los prácticos”, “el carácter evaluador de las adquisiciones académicas y profesionales del periodo de prácticas”, “la inseguridad personal ante un medio extraño y complejo”, “la falta de referentes teóricos-prácticos ricos y diversificados” y “la función socializador del tutor y burocrática del supervisor” (Pérez Gómez, 1997, p. 132).

4. REDIRIGIÉNDONOS HACIA EL FUTURO. ¿HACIA DÓNDE VAMOS? ¿COMPETENCIAS Y LESSON STUDY PARA AVANZAR?

Para finalizar, y a modo de conclusiones y propuestas para el futuro, trataremos de justificar la continuidad de nuestras prácticas en la década de los años 20 del siglo XXI, más de 20 años después. ¿Por dónde se encamina la formación docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad? Hay dos propuestas que en las dos últimas décadas continúan las que nuestra investigación trató de poner en práctica, quizás con algunas matizaciones, pero con los mismos supuestos.

Partimos de que el conocimiento práctico, el que guía nuestra acción, es una combinación subjetiva de significados que conforman mapas y guiones mentales que orientan nuestra comprensión y acción. Para Ángel Pérez Gómez (2019) las capacidades o competencias humanas constituyen el pensamiento práctico. Las competencias son sistemas complejos, combinaciones personales de recursos que se reconstruyen y se consolidan en la acción y que exigen el análisis y reflexión sobre la propia práctica, el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior. Para ello hay que organizar el currículum a partir de casos, problemas o proyectos.

En la primera década del nuevo siglo aparece el controvertido concepto de *competencia* que se introduce en Europa y España en el famoso documento denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) que se impulsa desde la OCDE y que ha promovido a sus países miembros a reformular el currículum escolar y a diseñar el programa PISA de evaluación externa en torno a ese concepto. Ángel Pérez Gómez (2012) acoge ese “prometedor” término como “una nueva racionalidad para la escuela” (p. 139). El peligro de ese planteamiento es el de la interpretación conductista de las competencias como habilidades que darían lugar a la necesidad de fragmentar los comportamientos y las conductas complejas en micro-competencias, que se relacionarían desde una óptica mecanicista y lineal, independiente del contexto.

Sin embargo, el concepto de conocimiento práctico debe enfocarse desde una visión holística, reflexiva y contextualizada (Pérez Gómez, 2012), lo que lo hace coincidir con el de competencias, que son sistemas complejos, personales de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación tanto en la vida personal, como social y profesional. Es en este sentido en el que se enfocaba nuestra investigación, el del pensamiento práctico, más allá del conocimiento práctico tecnologizado y rutinario. El pensamiento práctico o *sabiduría* se entendería como la capacidad del ser humano para utilizar el conocimiento en contextos reales y debe estar disponible para el gobierno de la vida personal, social y profesional (Pérez Gómez, 2022).

Más allá de las competencias básicas que todo ciudadano debe alcanzar en nuestro tiempo, la formación del pensamiento práctico debe enmarcarse en procesos de Investigación Acción Cooperativa. Nuestra investigación se situó en este enfoque. El trabajo colaborativo entre estudiantes, tutores y supervisores trató de reconstruir el pensamiento práctico de los primeros, en su etapa de formación inicial, en concreto en sus prácticas de enseñanza. Practicamos procesos de investigación acción de primer orden (estudiantes-alumnado de Primaria) y de segundo orden (supervisores-tutores-estudiantes). En esta línea, la competencia docente debía teorizar la práctica y experimentar la teoría (Pérez Gómez, 2022). Sin esta segunda premisa, que nosotros

intentamos que nuestros estudiantes en prácticas cumplieran, no solo observando, sino actuando en el aula, no era posible defender el cultivo de la *sabiduría* en la educación del profesorado.

Nuestro trabajo de educación del profesorado tendría continuidad en lo que hoy se denomina Lesson Studies (Soto y otros, 2019). En realidad, esta denominación corresponde a una formación docente mediante la investigación acción colaborativa, que “supone entender el docente como desarrollador del currículum, en la línea propuesta de Stenhouse y la tradición japonesa, y no como aplicador del mismo” (Soto, 2022, p. 115).

Si nos fijamos en las fases de este movimiento, se trata de un proceso en espiral que exige, como decíamos antes, no solo teorizar la práctica sino experimentar la nueva teoría que surge de la acción. Aunque los principios que caracterizan este enfoque ya iluminaban el proyecto experimental de formación de maestros de Educación Infantil en la Universidad de Málaga desde la primera década del nuevo siglo (Pérez Gómez, 2010), no es hasta diez años más tarde cuando se empieza a categorizarlo como Lesson Study (Soto y otros, 2019). El descubrimiento de este método se realizó gracias a dos educadores matemáticos que se preguntaron por los excelentes resultados en matemáticas de los estudiantes japoneses. Elliot (2022) hace coincidir *los guiones para la enseñanza* que se utilizan en ese país con el conocimiento práctico sobre el que trabajó Stenhouse y él mismo y que se desarrolla en la formación inicial de docentes en la Universidad de East Anglia en Norwich, Inglaterra (Rodríguez-Robles y Maldonado Ruiz, 2022). No nos debía sorprender el éxito de las Lesson Study, un proceso eminentemente colaborativo en una cultura cooperativa, como la de hace siglos en Oriente y que se comprende difícilmente en la cultura individualista y competitiva occidental. Por otra parte, no nos quedan claras, en nuestra breve incursión en este método (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022), las coordenadas espacio-temporales del mismo. Si aquel se aplica como una lección, en un sentido clásico, o se desarrolla como un proyecto a medio o largo plazo. En esta segunda versión sería más difícil que se convirtiera en la aplicación tecnológica de un guion ajeno.

No podemos detenernos en los detalles de esta adaptación en nuestro ámbito, pero sí debemos resaltar y analizar críticamente algunos aspectos, (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022; Soto Gómez, 2022) que se relacionan con los de nuestra investigación:

- La difuminación entre la formación inicial y la permanente. Mientras que en la evolución de las LS se señala la importancia de la misma en la formación inicial, al mismo tiempo que en la formación en ejercicio, es cierto que en Occidente ha tenido un desarrollo mayor en la primera. Existen escasas investigaciones que “puedan contribuir significativamente al desarrollo de docentes en formación para generar comunidades de aprendizaje entre la universidad-escuela y teoría-práctica” (Soto Gómez 2022, p. 143). Las experiencias de la Universidad de Málaga se desarrollan únicamente en la formación inicial y dentro de las asignaturas del currículum reglado. En este sentido, nuestra investigación se realizó en la de Cádiz, aunque en un ámbito que atravesaba las asignaturas y los departamentos estancos universitarios, la asignatura de Prácticas, momento clave en el proceso de socialización docente. Uno de nuestros escollos más relevantes, pero enriquecedores, fue el trabajo con colegas de otras áreas y departamentos, en su mayoría alejados de la reflexión y formación estrictamente pedagógicas. Por supuesto, las investigaciones sobre la reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes en ejercicio deberían ser prioritarias en el futuro, a pesar de los condicionantes en nuestro contexto.

- La construcción de relación entre escuelas y universidades. En el desarrollo de las LS, el profesorado de las escuelas se mostraba desconfiado, no permitía que los alumnos de prácticas en formación fueran tratados en su mismo nivel, no cambiaron su programación para permitir que aquellos modificaran su programación. En las experiencias de la Universidad de Málaga no se cuenta con el profesorado de las escuelas, solo en algún caso con algunas escuelas que prestan al alumnado de Primaria para acudir a la Facultad, lo que resulta demasiado artificial. En nuestra investigación trabajamos con maestros y maestras tutores, aunque es cierto que su participación fue lograda gracias a nuestras relaciones personales. Contábamos con su colaboración desinteresada y su tiempo extra fuera de su trabajo para debatir y reflexionar con nosotros. Es esencial contar con su trabajo, en el proceso de socialización en el periodo de prácticas y también con la formación del pensamiento práctico en los primeros años de trabajo. En este sentido, cualquier experiencia con éxito debe de otorgar tiempo y estatus a los maestros y maestras mentores para no estar condenada al fracaso.

En definitiva, creemos que las LS pueden proporcionar una estructura adecuada para seguir trabajando en la línea que desarrollamos en nuestra investigación, siempre apoyada en los planteamientos epistemológicos que el profesor Pérez Gómez nos ofreció y continúa ofreciéndonos, así como en su enfoque abierto y positivo de las competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, I., Serrano, M. A. y Aguilar, A. (1998). Aprendiendo de la experiencia: Ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza. *Tavira*, 15, 31-36.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje de las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Elliot, J. (2022). Prólogo. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 25-45). Morata.
- Grundy, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (pp. 65-85). Díada.
- Jiménez Gámez, R. Á. (1995). Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza. En L. Montero, L. B. Cebreiro y M. Á. Zabalza (Eds.), *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos*. Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, 27 al 29 de junio de 1994. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Jiménez Gámez, R. Á. (1997). El conocimiento tácito en la puesta en práctica de un proyecto de investigación-acción de prácticas de enseñanza. *Tavira*, 14, 7-12.
- Pérez Gómez, Á. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la educación*. Zero-ZYX.
- Pérez Gómez, Á. I. (1988a). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-141). II Congreso mundial vasco. Narcea.
- Pérez Gómez, Á. I. (1988b). *Curriculum y Enseñanza. Análisis de componentes*. Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En VV.AA. *Sociedad, Cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alonso* (pp. 3-17). Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense.

- Pérez Gómez, Á. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En AA. VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp. 7-31). MEC/Octaedro/FIES.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.649>
- Pérez Gómez, Á. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En Á. I. Pérez Gómez, A. y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67-87). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Gómez, Á. I. y Soto Gómez, E. (Coords.). (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pérez Ríos, J. (1991). Desviaciones en la puesta en práctica de la investigación-acción: la fuerza del pensamiento práctico del docente. *Tavira*, 8, 157-168.
- Pérez Ríos, J. (1995). Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación-acción. En L. Montero, B. Cebreiro y M. Á. Zabalza (Eds.), *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 523-531). Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, 27 al 29 de junio de 1994. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Porras, R. y Pérez Ríos, J. (1995). Diseño de un plan de prácticas basado en el pensamiento práctico, la teoría crítica y la investigación-acción. En L. Montero, B. Cebreiro y M. Á. Zabalza (Eds.), *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 276-285). Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, 27 al 29 de junio de 1994. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Rodríguez-Robles, C. y Maldonado-Ruiz, G. (2022). La Lesson y Learning Study en la Universidad de East Anglia. Un estudio de casos. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 369-390). Morata.
- Rodríguez-Robles, C. y Soto Gómez, E. (2022). Las Lesson Studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez, *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 139-158). Morata.
- Serón, J. M. y Alarcón J. M. (1995). Las investigaciones de la Comunidad Científica sobre el Practicum: la persistencia de la Perspectiva Técnica en la relación teórica-práctica. *Tavira*, 12, 105-118.
- Serón, J. M. y Porras, R. y Aguilar, A. (1997). Un cuestionario sobre el pensamiento práctico utilizado como instrumento de socialización anticipatoria a través del fomento de la autoconciencia. *Tavira*, 14, 13-22.

- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría como bucle infinito. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez. (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-137). Morata.
- Soto Gómez, E. Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez, A. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57, <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Zabalza, M. Á. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Simposio sobre prácticas escolares*. Universidad de Santiago-ICE.

INVESTIGACIONES

Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso

Innovating with meaning, the challenge of educational transformation: some key elements. A multi-case study

Francisco José Pozuelos Estrada*

Recibido: 27 de junio de 2022 Aceptado: 11 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Pozuelos, F. J. (2022). Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 201-214. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15036>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15036>

RESUMEN

La innovación educativa está en estos momentos en plena efervescencia, todo parece apuntar a esta necesidad: cambiar la enseñanza y actualizar sus procesos resulta algo perentorio. Pero, apenas que nos detenemos un poco en el análisis observaremos que no todo es lo que parece, tras esta denominación hallamos variadas intenciones y diferentes finalidades. Muchas propuestas no son más que renovados discursos de antiguas pretensiones que solo buscan actualizar la superficie con objetos de presentar lo de siempre tras la pátina de lo nuevo. Pero aun así somos testigos de que existen casos que, dentro de la tradición renovadora, no se conforman con aplicar leyes, utilizar fórmulas de expertos o incidir en una parcela aislada y temporalmente limitada. Son ejemplos que asumen la transformación educativa como un cambio cultural, progresivo y protagonizado por toda la comunidad. En demasiadas ocasiones se refieren a ellas como tentativas utópicas y de difícil implantación, con lo que quedan como modelos admirables pero no “realistas”. El estudio que presentamos depara en tres centros “corrientes”, de nuestro entorno inmediato que han hecho de la renovación un proceso global y que muestra como contando con el compromiso colectivo, otra educación es posible. Así, liderazgo transformador, autonomía curricular, cultura colaborativa, formación basada en la reflexión sobre la práctica y todo dentro de un proceso sostenido, describen unos referentes que pueden ser inspiradores a otras iniciativas.

Palabras clave: renovación pedagógica; estudio de caso; comunidad de práctica

ABSTRACT

Educational innovation is in vogue, but not all proposals are the same. There are many trends with different objectives. Some only change the surface and little else. But there are examples of global renewal in which the educational community participates. And they are not utopian, they are realistic and exist all around us. Our study focuses on three committed schools that live change as a shared process with characteristics and results that can be inspiring for other initiatives.

Keywords: pedagogical renovation; case study; community of practice

Financiación: Este trabajo se enmarca en un Proyecto I+D+i, titulado “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica”. Referencia: UHU-1256182. Universidades de Huelva, Cádiz, Almería, Jaén y Granada. Convocatoria de ayudas en concurrencia competitiva de proyectos de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) 2014-2020.



Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes.

Pérez Gómez, 2012, p. 22

1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

En el campo de la educación podemos comprobar que existe una larga y persistente tradición innovadora, pero en estos momentos estamos viviendo lo que podría denominarse como “efervescencia del cambio” convirtiéndose en un propósito recurrente (moda) de cualquier discurso educativo. Son muchos los libros, congresos, documentos y disposiciones oficiales que aluden a la “necesidad de la innovación”. Y para ello se depara en los más variados argumentos y datos, obtenidos de múltiples ámbitos: mejora del rendimiento, formación para una ciudadanía informada, incremento de la calidad de vida, etc. Y como resultado, siempre se llega a la urgente necesidad de actualizar nuestro sistema educativo, en general y la práctica docente, en particular.

No obstante, apenas se profundiza lo más mínimo observamos que tras el término innovación aparecen los más variados significados. Todo va a depender de la comunidad discursiva que se lo apropie. Podríamos decir que rápidamente encontramos perspectivas muy diferentes –e incluso contradictorias– lo que dificultad centrar el debate y distinguir el propósito de la pretendida innovación (Hill et al., 2022). Ambigüedad nada inocente y muchas veces interesada, pues en no pocas ocasiones se utiliza como reclamo comercial o marketing pedagógico para presentar una determinada oferta docente con el brillo de lo último en el mercado educativo (Feito, Rujas y Sánchez Rojo, 2021).

Superado el discurso de la escuela convencional de “talla única” (Pérez Gómez, 2012) de claro matiz academicista y memorístico y que no ha sido capaz de presentar más argumentos que el malestar expuesto por algunos sectores reaccionarios y autores afines, en términos muy superficiales y sesgados, por el olvido que muestra la “nueva pedagogía” ante el mérito intrínseco de determinados valores, contenidos y metodología que han asegurado la formación de todas las generaciones precedentes (Sánchez Gómez, 2022). Usando para ello, como expone Trillas (2018) más que razones, descalificaciones y sin más base que la nostalgia de un tiempo anterior idealizado, de reducida representatividad real.

Visto la escasa fundamentación y calado de la enseñanza centrada en el docente y con el fin de una instrucción homogénea, nos choca sin embargo su amplia implantación por todo el mundo (Klette, 2009). Aun así, en estos momentos se están activando procesos de cambio con el firme propósito de adecuar la educación al nuevo escenario sociocultural emergente marcado por la incertidumbre y la complejidad. De hecho, como afirman Hübner et al., (2020) raro es el país o sistema educativo que no se ha visto envuelto recientemente en la implementación nuevos planes de estudio.

Y con ese telón de fondo hallamos respuestas muy diversas e intenciones muy variadas. En ocasiones responden más a variaciones formales que de profundidad (cambios cosméticos). Cuando no, responden a intereses que poco tienen que ver con la educación y mucho con el beneficio económico y/o la formación del trabajador rentable y dúctil a las necesidades del mundo

laboral. O propuestas ideadas para alcanzar un éxito académico que asegure un puesto destacado en un mundo definido por la competitividad. Sin olvidar determinadas “fórmulas” que se promueven desde algunas agencias, empresas o “círculos de ideas” con el firme propósito de situar su perspectiva en el marco de una escuela nueva y eficiente. Paradojas del cambio educativo que nos obliga a escudriñar más allá de los discursos amables llenos de promesas y logros asegurados.

Si nos quedamos con la idea de cambio educativo como un proceso intencional y proactivo que conlleva la incorporación de prácticas pedagógicas alternativas con el propósito de lograr una modificación cualitativa en un contexto determinado (Sorensen y Torfing, 2011) comprobaremos el amplio repertorio que esta declaración admite.

En buena medida, va a depender de la amplitud que se plantee (total o parcial) y de la autonomía que se establezca (dirección arriba/abajo o dentro/fuera). El cruce de estas dimensiones nos muestra como los procesos de cambio adquieren un cariz muy distinto y una consecuencia radicalmente diferentes (Tabla 1).

Tabla 1. Dirección y alcance del cambio educativo

DIRECCIÓN: PROTAGONISMO Y AUTONOMÍA

AMPLITUD: ALCANCE	
ARRIBA: planteamiento promovido desde agencias o autoridades externas	GLOBAL: afecta a todas las dimensiones de la educación Reforma: cambio establecido desde la autoridad administrativa. <i>Perspectiva legal burocrática</i>
ABAJO: planteamiento surgido y protagonizado desde dentro del Centro educativo	PARCIAL: solo afecta a algún aspecto determinado de la enseñanza Fórmula: promoción de una idea en función de un determinado método, programa o instrumento. <i>Perspectiva del experto (técnica)</i> Renovación pedagógica: transformación en base a la iniciativa de la comunidad educativa de un contexto con objeto de ofrecer una evolución integral de su planteamiento pedagógico. <i>Perspectiva comunitaria</i>
	Proyecto de innovación o Experiencia: novedad introducida para mejorar un aspecto de la enseñanza en tiempo limitado. <i>Perspectiva práctica (episódico)</i>

Estamos, por tanto, ante un escenario que admite desde la perspectiva formalista y burocrática, las simples modificaciones de cara a actualizar un sistema que necesita adaptarse a determinadas demandas legales y que espera que el profesorado las aplique en función de los documentos y reglamentos suministrado por la *Administración educativa* y sus agentes (p. e. Reforma). El alcance, como ya señalara Sarason (2003), es escaso y, en no pocas ocasiones, despierta recelos ante un colectivo que no se siente ni consultado ni representado por unos planteamiento más afines con un propósito técnico que con las necesidades concretas de las aulas escolares. Por no detenernos con la distancia que se observa entre el plano declarativo y los recursos que se ponen para su implementación. Al cabo, poco más que determinado lenguaje (término de moda) y cambios formales se observan.

O, por otro lado, también somos testigos de la abultada oferta de *fórmulas didácticas*, empaquetas y listas para aplicarse que bajo la más firme proclamación de eficacia asegurada se presentan continuamente ante una ciudadanía a la que se intenta convencer de la excelencia que esa novedad reportará a sus usuarios (por no decir, clientes). Son esas modas que se suceden de forma tan efímeras como superficiales, y que en todo momento se brindan como el “cambio que el futuro necesita” y que tras un breve lapso de tiempo es reemplazada por otra más impactante y eficaz. Sirvan de ejemplo la apropiación que determinadas editoriales hacen del “trabajo por proyectos” o el “método Montessori”, con objeto de hacerlo de fácil acomodo y asimilación a costa de reducir las verdaderas bases y principios en los que se apoyan.

Estas medidas de “arriba hacia abajo” y desde “fuera hacia adentro”, aún muy extendidas, han demostrado su ineficiencia para generar un cambio profundo y duradero (Wallace y Priestley, 2011,) y han dado paso a otros procesos más centrados en la colaboración y el protagonismo asumido por los equipos docentes con objeto de probar prácticas alternativas que emanen de su realidad, intereses y posibilidades. Estas comunidades profesionales han confirmado que la combinación de la experimentación en el aula y la reflexión compartida es significativa para un cambio progresivo, sólido y con clara repercusión en el desarrollo profesional de sus integrantes (Pérez Gómez y Soto, 2022).

Desde esta posición aparecen con bastante frecuencia, encomiables esfuerzos protagonizado por docentes que pretenden modificar o mejorar aspectos concretos de su práctica educativa. Son tentativas de alcance parcial y circunscrito a contextos concretos. Obedecen a *experiencias* impulsadas por la voluntad y el compromiso de un determinado equipo pero cuyo calado es exiguo y su repercusión no va más allá del círculo que los generó y el momento en que se desarrolló. Resisten poco el desgaste de la práctica pero al menos, y ese valor no se puede olvidar, promocionan y hacen real el protagonismo docente y el trabajo colaborativo para enfrentarse al reto del cambio educativo. No obstante, el alcance limitado y su disolución rápida (Fix, Rikkerimk, Pieters y Kuiper, 2021), expresan el somero logro que causan ante una realidad que vuelve a su estado inicial tras ese breve intervalo de tiempo.

Pero también contamos con otra forma de entender el cambio educativo. Se trata de planteamientos afines a la *renovación pedagógica* (Feu y Torrent, 2021) y que describen la mejora de la enseñanza como un cambio cultural orientado a la persona y el marco socio cultural en el que se desenvuelve. Esta perspectiva, se caracterizan (Pérez Gómez 2010) porque eluden tanto lo parcial como del dictado externo expuesto por supuestos expertos que “saben lo que la educación necesita”. Abordar la mejora desde esta posición, implica un esfuerzo compartido en donde todos los participantes conservan parcelas de protagonismo (liderazgo distribuido). En su desarrollo se observa un proceso sostenido y basado en la reflexión sobre la práctica lo que proporciona avances realistas y progresivos generándose, de esta forma, una cultura pedagógica sustentada en la revisión y reconstrucción de los referentes asumidos. La estabilidad se combina con la emergencia de lo nuevo, de alguna manera, se observa una evolución equilibrada hacia formas culturales diferentes tanto en su dimensión estructural como personal (Elder-Vass, 2008).

Esta forma de acometer el cambio educativo se apoya, según diversos estudios (Trujillo, 2019; Feu y Torrent, 2021; Pozuelos, et al., 2010 y Martínez Celorio, 2016), en un determinado nivel de autonomía curricular consistente en revisar los procesos de enseñanza dirigiéndolos hacia

planteamientos colaborativos y de construcción compartida del conocimiento (metodologías activas), sin olvidar la integración de los distintos saberes y materias –no exclusivamente académicos: habilidades blandas, competencias, etc.– (interdisciplinariedad). De esta manera, el contenido objeto de aprendizaje adquiere sentido para los escolares y para la realidad social en la que viven y en la que se quiere incidir para ayudar a su mejora gracias a la participación de toda la comunidad (enfoque comunitario). Unido al cambio metodológico y curricular también se adoptan otros formatos de organización del tiempo, los espacios y los recursos. El propósito gira en torno a la humanización de la experiencia educativa dentro de un clima de participación, convivencia y diversidad.

Por su parte, como podemos leer en Pérez Gómez (2004) el profesorado adquiere un papel intelectual en la medida que decide en base a su reflexión e investigación. Más que aplicar, experimenta, delibrara y saca conclusiones que le ayudan a adquirir un sentido más profundo de su labor y responsabilidad (Pérez Gómez y Soto, 2022). El resultado prospera hacia un entendimiento más contextual, social y no exclusivamente pedagógico, de la acción educativa.

Somos consciente de que esta perspectiva del cambio es aún escasa en nuestro mapa educativo. Pero conocemos ejemplos que por su relevancia merecen ser conocidos con el fin de inspirar a otras iniciativas. No todo debe quedar relegado al espectáculo pedagógico que últimamente observamos en la yincana del premio al mejor docente. Necesitamos tener noticias de los esfuerzos que muchas comunidades escolares hacen y que, desde la modestia del trabajo diario, demuestran que otra forma de enseñanza es posible.

En este trabajo vamos a detenernos en tres ejemplos concretos de nuestro entorno socio-educativo. No representan, como decíamos, a iniciativas ideales, ni ejemplos cristalizados y acabados. Más bien encarnan al ánimo sostenido y la ilusión valiente ante un trabajo pleno de esfuerzos, incertidumbre y retos que reclaman decisión y coraje.

También señalamos que responden a realidades distintas, a tránsitos diferentes y expectativas variadas. Pero entre las tres dibujan un panorama amplio que se distribuyen en un referente que admite planteamientos concretos y singulares. Poco que ver con la ortodoxia del método, la aplicación de la fórmula o el cumplimiento estricto de la norma.

2. MÉTODO

Esta aportación se basa en una investigación cualitativa relacionada con un estudio de casos múltiples del tipo interpretativo y descriptivo (Stake, 2006; Simons, 2011) enfoque especialmente adecuado, como destacan Vázquez Recio et al., (2021), para la mejor interpretación de los proceso de cambio y transformación educativa. Se ha llevado a cabo en colaboración con dos escuelas y un Instituto de Secundaria de Huelva y Sevilla durante el curso 2021/2022.

Su participación se inscribe en el Proyecto I+D+i, financiado por el Programa Operativo FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) (UHU-1256182). Forman parte de los centros seleccionado para esta investigación dado que todos ello desarrollan proyectos de innovación y han sido señalados como de especial relevancia por informantes clave. Los tres centros educativos tienen entre sus descriptores significativos *el liderazgo distribuido, autonomía curricular (metodologías*

activas, interdisciplinariedad, integración funcional de las tics, competencias...), enfoque comunitario y formación basada en la reflexión sobre la práctica. Además de contar con una historia que expresa el recorrido seguido frente a la efímera experiencia episódica.

Han participado directamente 23 docentes, entre tutores, especialistas, agentes externos y directivos de los respectivos centros. Se ha intentado mantener la representatividad de los intervinientes en la medida que aportan información plural, desde ángulos distintos y responsabilidad diversa. Todas las personas eran conoedoras en profundidad del proceso innovador mantenido.

La información se ha recogido a través de entrevistas en profundidad, análisis de documentos, observación directa, diario de investigación e inventario de declaraciones. Para esta aportación, dentro de un estudio más amplio, nos detendremos en las entrevistas.

Las entrevistas se han apoyado en un guion semiestructurado consensuado, revisado y validado por los miembros del equipo de investigación de este Proyecto. La duración media fue de entre 25 y 37 minutos. Han sido transcritas y revisadas por los interesados.

Tabla 2. Categorías, preguntas de investigación y objetivos orientativos

CATEGORÍA	PREGUNTAS	OBJETIVO
Liderazgo distribuido	¿Quién propuso el proyecto? ¿Quiénes participaron: de qué forma? ¿Quién y cómo se toman las decisiones? ¿Qué nivel de compromiso se observa entre los participantes?	Describir el tipo de liderazgo adoptado
Autonomía curricular	¿Qué metodologías se sigue en las clases? ¿Cómo se presentan los contenidos? ¿Cómo empleáis las TIC? Y ¿con qué propósito? ¿Se utilizan los libros de texto? ¿Cómo? Y ¿qué importancia tienen? ¿Quién decide lo que se enseña en clase?	Conocer las medidas y los procesos didácticos empleados en la acción docente
Enfoque comunitario	¿Para qué se lleva a cabo esta experiencia? ¿En qué medida se contempla la participación de la familia y otros agentes? ¿Cómo participa el alumnado en las decisiones que le afectan?	Identificar la repercusión socio-educativa del proyecto desarrollado
Formación basada en la reflexión sobre la práctica	¿Qué medidas formativas habéis implementado? ¿Qué valoración hacéis de ella?	Explicar la formación practicada para fortalecer al proyecto
Antecedentes y evolución	¿Cuáles fueron los precursores del proyecto? ¿Por qué se inició este proceso? ¿Cómo ha ido cambiando?	Describir el recorrido seguido

El trabajo de campo y la organización de los datos se han llevado a cabo desde noviembre de 2021 a junio de 2022 (ocho meses). Para iniciar y organizar la secuencia de la recogida de datos se estableció inicialmente un contacto con el representante o directivo de cada caso. Con estas personas se marcaron tanto el calendario como las condiciones de acceso a los sujetos participantes y los documentos necesarios. La entrevistas y determinada información ha sido revisada –una vez transcrita– por los afectados que en todo momento han sido informados y propietarios de los testimonios suministrados (revisión por los interesados). El análisis de datos se ha efectuado según el Programa ATLAS.ti

3. RESULTADOS

El CEIP Tahara. Se inauguró en 2007 con docentes procedentes de otro colegio de la localidad, plantilla que ha ido modificándose como resultado de la dinámica de traslados y jubilaciones. Actualmente acoge a unos 450 escolares. Se sitúa en una zona de expansión residencial, en un “contexto socio-cultural calificado como medio-alto: con recursos y estudios medios o superiores” (Entrevista Director 1, p.1). La colaboración de la “familia es correcta y en algunos casos muy alta (talleres, jardín vertical, festividades, etc.)”. Toda la comunidad muestra altas expectativas y es muy frecuente la continuidad en la secundaria posobligatoria, siendo la tasa de repeticiones y absentismo prácticamente residual. Desde hace siete años y como propósito de la dirección se han promovido en procesos de mejora e innovación, sin que exista una línea pedagógica definitiva, es frecuente el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, el trabajo colaborativo y la formación basada en la escuela (Entrevista Director). Actualmente cuentan con un Proyecto oficial y varios Planes de intervención (espacio de paz, ecoescuela, creciendo en salud, igualdad, etc.).

El IES Juan Ramón Jiménez. Abrió sus puertas en 1986 y desde pronto participaron como Centro experimental de la Reforma LOGSE. Como instituto imparte enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y un ciclo de grado medio. Atienden a 802 estudiantes, descritos como “de escasa conflictividad y convivencia fluida y amable” (Entrevista director). Proceden de toda la localidad por lo que muestra una gran dispersión en las posibilidades socio-económicas. El 27% de estos estudiantes son de origen emigrante (magrebíes, rumanos, polacos y ucranianos). La implicación familiar decrece según el alumnado sube de nivel educativo, aunque “la familia muestra adhesión al centro y no son significativos los rechazos”. La plantilla está constituida por 71 docentes, “solo un 25% cambia cada curso, lo que asegura la estabilidad y cierto grado de renovación entre el colectivo de enseñantes”. En estos momentos y desde hace cinco años, se desarrolla un proyecto de innovación oficial que ha recibido premios a la mejora de la enseñanza desde la Junta de Andalucía, igualmente colabora con el Centro del Profesorado para la formación del profesorado. Un alto porcentaje (70%) forma parte de la iniciativa y participa activamente en los procesos de formación en centro, “aunque con desigual nivel de compromiso” (Entrevista Coordinadora).

CEIP S. Walabonso. Este centro educativo es la escuela básica de la localidad por lo que su origen es remoto. La actual ubicación y el edificio es de 1980 pero ha experimentado distintas modificaciones y ampliaciones hasta su estado actual. Imparte docencia a las etapas de Ed. Infantil y Primaria. Su matrícula asciende 384 escolares que es atendido por 27 docentes. Al ser la escuela de la localidad recoge a toda la población infantil lo que hace que su estrato sociocultural sea disperso aunque según los datos oficiales se “corresponde con una posición media baja”.

El entorno social y familiar destaca “por su participación sincera tanto en los aspectos más formales y lúdicos como en las actividades educativas que se promueven desde el centro” (Entrevista Jefe de Estudios). Las tasas de repetición y absentismo son residuales y excepcionales, pero “en cualquier caso, se estudian individualmente buscando siempre el beneficio del afectado” (Entrevista Director). Desde 2002 se inicia una trayectoria paulatina de experimentación e innovación que ha terminado por caracterizar a la cultura pedagógica del Centro. Son múltiples los proyectos e iniciativas que se han desarrollado a lo largo de estos años: centro experimental TIC, cultura emprendedora, plan oficial de robótica, plan de lectura familiar, etc. Los planteamientos pedagógicos incluyen el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, entre otras metodologías activas. La integración de las TIC como herramientas para el desarrollo de un currículum funcional y la implicación social de la comunidad son pilares bien asentados y reconocidos por la Administración educativa y otros miembros del mundo educativo (CEP, Universidad, etc.). Es frecuente que algunos de docentes participen en Congresos, Jornadas y cursos como ponentes y divulgadores de su experiencia.

Si nos detenemos en el liderazgo adoptado podemos comprobar que existe una clara inclinación hacia su sentido distribuido. Aunque todos los proyectos tienen el detonante o promotor en una persona concreta, rápidamente observamos como todas las aportaciones se detienen en señalar la amplia participación y el compromiso que distintas personas de la comunidad asumen:

“Para desarrollar este proceso necesitamos que todas las personas se integren, que se sientan identificados con lo que vamos a hacer”. (Entrevista Jefe Estudio. Caso 3)

“Todos forman parte de este proyecto. Aunque eso no signifique que todos se impliquen igual. Se respeta la diversidad dentro de la participación”. (Entrevista Coordinadora. Caso 2)

“Como director puedo decir que todas las decisiones y responsabilidades se reparten. Creo que es importante que cualquiera tenga la sensación de que tiene algún protagonismo”. (Entrevista Director. Caso 1)

Y, además, los datos confirman que el liderazgo distribuido se inscribe dentro de una cultura colaborativa. Es decir, no se trata de una nueva forma de gestión más eficiente, cercana o troceada –‘gerencialismo’–, se refiere a una cultura transformadora que entiende que los procesos de renovación pedagógica se generan como efecto de participar activamente y asumir responsabilidades dentro de una comunidad de intereses compartidos.

Y eso lleva a su vez al respeto a la diversidad. Asumir responsabilidades y compartir tareas no es algo uniforme, admite niveles personales. Aunque eso signifique diferencias dentro de un marco común. La uniformidad es algo que en todos los casos se rechaza, siempre se habla de diversidad y grados de respaldo diferente. Eso, en alguna proporción, asegura que la comunidad sea más inclusiva y se evite el riesgo de la división dentro del centro educativo.

La cultura colaborativa también se observa en la formación que se lleva a cabo. Para avanzar en la comprensión de los proyectos desarrollados se alude al trabajo de experimentación y reflexión sobre la práctica que los diferentes equipos ponen en marcha.

“el equipo docente trabaja como un grupo que analiza posibilidades, experimenta ideas, genera recursos, y se integra en un proceso de búsqueda y creación colaborativa”. (Entrevista Coordinadora. Caso 2)

“para llevar a cabo los proyectos además de la formación que cada uno pueda hacer por su cuenta, siempre hacemos un plan de formación en centro para analizar entre todos lo que estamos haciendo y aprender de nuestra experiencia...”. (Entrevista Jefe de Estudio. Caso 3)

Anexo a la cultura colaborativa y complementaria a esta, emerge el sentido comunitario de la experiencia educativa. Si lo más convencional nos habla de la enseñanza como un asunto de aula y docentes, el enfoque comunitario implica la participación de otros agentes y sectores así como el respeto a sus intereses y perspectivas. Por una parte tenemos la participación de la familia que no solo acompaña en la educación de sus hijos e hijas, también intervienen en diferentes pasajes formales e informales. Aunque los datos nos dicen que esto más que conseguido es una propensión en la que se desea avanzar o profundizar.

“La participación de la familia es menor que en los colegios. Segundo avanzan en los cursos y niveles la familia va desapareciendo”. (Entrevista Director. Caso 2)

“Los padres y madres participan cuando se lo pedimos pero no todo lo que nos gustaría. Además muchos están muy ocupados y no pueden venir”. (Entrevista maestra 3. Caso 1)

El alumnado como sector activo en el proceso se repite en todos los casos. Tanto en las actividades desarrolladas como en la selección de asuntos, temas o recursos. Dentro de la cultura colaborativa el alumnado no solo recibe atención por parte del profesorado, también se reclama su implicación para que haga suyo el contenido que se está abordando y del que también es responsable y protagonista.

“Muchas veces son los propios estudiantes quienes dan la idea de lo que podemos trabajar o los que aportan sugerencias que luego nosotros (profesorado) la incorporamos”. (Entrevista docente 2. Caso 2)

De alguna manera, la educación se enmarca en un triángulo en el que los distintos sectores se complementan con objeto de hacer de la enseñanza un proceso dialogado. Aun así, los datos nos dicen que esto no es algo simétrico. Se invita a la participación pero las decisiones terminan por cerrarlas el profesorado, una vez más vemos una inclinación más que un propósito alcanzado.

“Hay ocasiones en la que el profesorado teniendo en cuenta lo que los estudiantes proponen, plantea sus actividades para que sean realmente educativas y no solo lúdicas”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

“Los estudiantes hacen propuestas que luego los profesores terminan por cerrar” (Entrevista docente 2. Caso 2)

Las experiencias que estamos presentando muestran un alto nivel de autonomía curricular y lejos de aplicar el currículum, lo moldean y adecuan, fundamentalmente en función del contexto en el que se encuentran. Se pretende que el contenido tenga sentido y significado para la realidad en la que viven y de ahí proyectarlo a la realidad global de otras situaciones lejanas.

“la finalidad de nuestro proyecto es acercar el contenido a la realidad contextual y vital de los estudiantes y de ahí llegar a una visión más global y universal”. (Entrevista Coordinadora. Caso 2)

“siempre hemos querido que lo que hacemos en nuestro proyectos tengan repercusión en la sociedad cercana y próxima a los niños y niñas. Que vean que lo que aprenden es algo de su realidad y de otros lugares”. (Entrevista maestra 2. Caso 1)

Y en nuestras observaciones hemos sido testigos de metodologías activas y colaborativas y con ese propósito se han articulado espacios, tiempos y materiales que convierte a la experiencia de aprender en un proceso flexible y humanizado. Lo que no siempre es fácil:

“Una de las dificultades que más nos agobia es el esquema de tiempo y aula convencional que muchas veces nos vemos obligado a seguir”. (Entrevista Director. Caso 1)

Por regla general, se trabaja con recursos muy variados siendo especialmente significativo la integración de las TIC, sin que se desprecien otros materiales. Pero algo en lo que se insiste es en que los recursos digitales son en todo caso un medio para trabajar el contenido no un fin. La competencia digital, precisamente se alcanza cuando se emplean con sentido para la producción creativa y no para hacer lo mismo pero en una pantalla.

“las TIC nos sirven como medio, una excusa para enseñar de otra forma. Ellos las manejan para informarse, para elaborar respuestas no solo como un sustituto de libro (de texto)”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

También encontramos coincidencia en el formato integrado que se adopta para relacionar los distintos contenidos. La interdisciplinariedad o globalización se menciona como una estrategia curricular que ayuda a abordar temas que realmente puedan ser comprensibles y realistas para los estudiantes.

“los proyectos y actividades que desarrollamos van más allá de las disciplinas aisladas. Además no solo incluimos las asignaturas también trabajamos otros contenidos y valores que no están en las asignaturas.”. (Entrevista Docente 1. Caso 2)

“Para los proyectos partimos de la globalización, solo así podemos tratar temas más cercanos y visibles para los niños”. (Entrevista Maestra 3. Caso 1)

No obstante también se subraya que no todo se aborda desde la interdisciplinariedad. Hay contenidos, temas y actividades que se estudian dentro de las asignaturas. Comprobamos que se pretende un equilibrio entre la dimensión disciplinar de determinados contenidos y el tratamiento integrado de otros. Combinación útil para según qué se desea estudiar en la experiencia de aprendizaje.

“los actividades de las ‘Audioguías’ se emplean para algunos temas, para otros seguimos la distribución de las asignaturas”. (Entrevista Docente 1. Caso 2)

En definitiva, vemos un enfoque orientado al desarrollo competencial en la medida que lo que se aprende tiene un fin práctico sin olvidar que pueda servir para seguir aprendiendo.

“que puedan utilizar los aprendizajes en sus vidas es algo que nunca pierdo de vista. Que se muestren motivados, con ganas de aprender más”. (Entrevista Maestra 3. Caso 1)

Lógicamente, los libros de texto tienen en estas experiencias un protagonismo muy limitado. No se rechaza de plano pero guarda muy escasa representatividad dentro del conjunto de materiales utilizados.

“Yo uso el libro de texto para algún contenido muy específico o para facilitar el seguimiento de un tema. Pero muy poco, ni mucho menos todos los días”. (Docente 1. Caso 2)

“Los libros de texto se tocan para algo concreto porque si lo usas de forma lineal es imposible que conectes con la realidad de los niños”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

En definitiva, las situaciones de aprendizaje en estas experiencias alternativas se caracterizan porque el alumnado investiga, emplea dispositivos digitales, confecciona informes con múltiples recursos (videos, presentaciones, etc.), consulta fuentes muy variadas (escritas, directas y digitales) que luego expone y presenta en diferentes espacios y entornos.

Por último, a diferencia de los procesos innovadores más episódico o inducidos, estas experiencias se enmarcan en la tradición renovadora que se caracteriza por un carácter evolutivo que arrastra un conocimiento profesional que gira en torno a la permanencia de determinados saberes logrados a partir de la experimentación curricular y otros que cambian sobre la base ya construida. Permanencia y cambio representan dos dimensiones complementarias que hacen de la mejora educativa un proceso sostenido y sostenible.

“el proyecto tiene su origen en un grupo de trabajo que se inició hace años y al que poco a poco se ha ido sumando el resto de los compañeros y que ha ido avanzando con las experiencias desarrolladas” (Entrevistas Director. Caso 2)

“Nuestra cultura pedagógica ha ido creciendo poco a poco, empezamos con un pequeño estudio sobre lectoescritura y detrás de ese han venido los demás proyectos. Uno se apoya en lo anterior, como una espiral que va creciendo...”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los centros que han participado en esta investigación muestran que el liderazgo personalista, visionario y excepcional se está desvaneciendo dando paso a otra forma de promover la transformación de la cultura pedagógica de los centros en base a la participación sustantiva de todos los implicados en la experiencia. Este modelo más sostenible y realista de liderazgo se define por la distribución de funciones y responsabilidades entre un segmento amplio de la comunidad escolar (Copland, 2003, Timperley, 2005).

Pero lógicamente, el liderazgo distribuido no se corresponde con dividir las tareas entre individuos más bien se define por las interacciones y los roles que se adoptan. En la realidad de un centro educativo que exista distribución de tareas es casi inevitable, lo que lo hace transformador es la capacidad que tiene para inspirar hacia una visión compartida de cara a abordar retos y cambios permanentes.

Observamos como el proceso transformador se origina desde dentro, nace de la reflexión sobre el modelo que se está desarrollando y las posibilidades de mejorarlo como efecto de la acción decidida

de la comunidad. Este proceso de *abajo-arriba* describe el protagonismo de los implicados en el trayecto del cambio y lo mantiene en el tiempo en base a una dinámica sostenida por iniciativas encadenadas. Adicionalmente, la formación basada en la reflexión colaborativa sobre la práctica constituye un referente fundamental que ayuda tanto a la mejora de la enseñanza como el desarrollo profesional de los participantes (Pérez Gómez y Soto, 2022). Se podría decir que los cambios resultan significativos y duraderos precisamente porque experimentan el análisis colegiado y deliberativo de sus protagonistas y sugieren, de este modo, posibles avances en función de los logros alcanzados.

Las prácticas colaborativas se han acompañado de una asumida autonomía curricular capaz de darle la vuelta a muchos de los principios más asentados de la práctica convencional. En este sentido, la integración curricular proporciona una base sólida para abordar asuntos relevantes e interesantes, sin perder el objetivo de equipar a los estudiantes con las competencias necesarias para su desarrollo formativo y académico (Blackshields, 2015). Estas prácticas interdisciplinares han ofrecido a los docentes la oportunidad de transformar la experiencia educativa según determinados temas significativos para la comunidad y de acuerdo con su responsabilidad profesional (Sivesind, et al., 2016). Como afirman Haapaniemi et al., (2020) la enseñanza integradora proporciona oportunidades valiosas para el desarrollo profesional y reflexivo.

Pero cambiar el currículum viene acompañado de transformaciones metodológicas alusivas a la enseñanza activa (Montanero, 2018) de modo que el proceso educativo gire en torno al aprendizaje y la intervención consciente y creativa de los estudiantes. Frente a la instrucción directa proveniente del profesorado y en función de un listado de contenidos, se destaca la actividad indagadora, motivada e informada por parte del alumnado. Situaciones que afectan no solo a los conocimientos desplegados sino también a los recursos que se emplean para su tratamiento en clase y que van más allá de los clásicos manuales o de su lógica lineal. Un centro caracterizado por su naturaleza transformadora incluye medios diversos, plurales y administrados como fuentes de los que tomar referencia para generar respuestas nuevas y sólidamente informadas. El trabajo por proyectos, las unidades interdisciplinares, el aprendizaje servicio, etc. (Pozuelos y García, 2020) proporcionan la base para dar entrada a un aprendizaje complejo y colaborativo.

En consecuencia y tomando en consideración los componentes que Bryk et al., (2010) señalan como esenciales para la mejora escolar: liderazgo orientado a la transformación como efecto de la visión compartida por la comunidad; vínculos estrechos con las familias; desarrollo profesional colegiado; clima de aprendizaje centrado en el estudiante y un currículum preocupado por su dimensión funcional y relevante. Podemos decir que los centros estudiados encajan, con más a menos precisión, en estos límites o en buena proporción se encuentran orientados hacia esa dirección. Proyectan una idea inspiradora por la que es posible transitar en una evolución consciente más allá de las efímera soluciones puntuales, la aplicación de ideas no siempre bien asumidas o los sobre-saltos originados por nuevas leyes que se apagan a la misma velocidad con la que llegaron.

REFERENCIAS

- Blackshields, D. (2015). *Integrative learning: International research and practice*. Routledge.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.

- Copland, M. A. (2003) Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395. <https://doi.org/10.3102/01623737025004375>
- Elder-Vass, D. (2008). Integrating institutional, relational, and embodied structure: An emergentist perspective. *British Journal of Sociology*, 59(2), 281-299. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2008.00194.x>
- Feito, R., Rujas, J., & Sánchez-Rojo, A. (2021). Jornadas de puertas abiertas: La presentación de los centros educativos en sociedad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6117>
- Feu, J. & Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: de qué estamos hablando. En J. Feu y J.M. Palaudárias (coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- Fix, G.M., Rikkerink, M., Pieters, J.M. y Kuiper, W. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22, 131-145. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>
- Hill, K. L., Desimone, L., Wolford, T. et al. (2022). Inside school turnaround: what drives success? *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09450-w>
- Hübner, N., Wagner, W., Hochweber, J., Neumann, M., & Nagengast, B. (2020). Comparing apples and oranges: Curricular intensification reforms can change the meaning of students' grades! *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 204-220. <https://doi.org/10.1037/edu0000351>
- Haapaniemi, H.; Venäläinen, S.; Malin A. & Palojoki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562, <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 61-82). Waxmann.
- Monanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?. *Teoría de la Educación*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Pérez Gómez, Á. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. y Soriano, E. (2021). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i70.01>
- Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, 100, 37-54. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Sánchez Gómez, P. J. (2022). La reacción educativa. *El País*. <https://bit.ly/3NY6NXj>
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

- Sivesind, K., Afsar, A., & Bachmann, K. E. (2016). Transnational policy transfer over three curriculum reforms in Finland: The constructions of conditional and purposive programs (1994–2016). *European Educational Research Journal*, 15(3), 345–365. <https://doi.org/10.1177/1474904116648175>
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2011). Enhancing collaborative innovation in the public sector. *Administration and Society*, 43(8), 842-868.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Trillas, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Trujillo, F. (2019). ¿Cómo son los colegios más innovadores de España? *The Conversation*. <https://bit.ly/3NmVE1J>
- Vázquez Recio, R., Picazo Gutiérrez, M., & López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en La Escuela*, 105, 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>
- Wallace, W. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357-381, <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>

HISTORIAS MÍNIMAS

Ángel Pérez Gómez

Ángel Pérez Gómez

Jaume Carbonell Sebarroja*

Recibido: 5 de julio de 2022 Aceptado: 5 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Carbonell, J. (2022). Ángel Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 215–219. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15329>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15329>

RESUMEN



El texto presenta un homenaje al profesor Ángel Pérez Gómez. El autor hace un recorrido en clave turística y con toques de humor, por algunos de los más importantes encuentros que ambos han tenido. Un escrito ingenioso que nos habla de la figura académica, y también, de la persona familiar y amiga.

Palabras clave: pedagogía; renovación pedagógica; formación inicial; formación permanente

ABSTRACT

The text presents a tribute to Professor Ángel Pérez Gómez. The author makes a tour in a tourist key and with touches of humor, through some of the most important meetings that both have had. An ingenious writing that tells us about the academic figure and also, about the family and friend.

Keywords: pedagogy; pedagogical renovation; initial training of teachers; permanent training of teachers

1. SIEMPRE CON SU SONRISA

“A Encarna, María y Pablo. Disfruto en su sonrisa la ansiada alegría de otro mundo es posible”.

(*Educarse en la era Era Digital*)

Una preciosa dedicatoria donde se condensa un modo de ser y pensar del amigo Ángel. Está claro que sus hijos, María y Pablo, han heredado la dulce y permanente sonrisa de su padre: ¡qué capacidad para aguantarla mientras te mira a los ojos o cuando



*Pedagogo, periodista y sociólogo
Exdirector de *Cuadernos de Pedagogía*
jcarbonell@vke.es

está platicando, un encantador de serpientes. Joder, ¡qué envidia! Por otro lado, Ángel nunca ha dejado de soñar: la utopía, más allá de la crítica social, siempre aflora en sus escritos y charlas.

Coincidimos por vez primera en Salamanca. Allí impartía clases junto a Pepe Gimeno Sacristán y Jurjo Torres, los tres mosqueteros de la moderna pedagogía, tres cabezas muy bien amuebladas que, en el transcurso de los años, han publicado un montón de libros –siempre en Moraña– que se han convertido en lectura obligada para todos aquellos profesionales ansiosos de familiarizarse, desde el compromiso crítico, con otros modos de pensar y transformar la educación. Me invitaron a unas jornadas, no recuerdo exactamente sobre qué, y tuve el honor de predicar desde la emblemática aula Miguel de Unamuno.

Me acuerdo que, al terminar, probamos una carne muy sabrosa en una posada a los pies de la Sierra de Francia. Dimos un paseo por la Alberca, uno de los pueblos salmantinos más bellos y por aquel entonces tranquilo, pues aún no estaba ocupado por las urdes turísticas. Y por la noche volvimos a encontrarnos en un restaurante muy bien puesto. Me contaban que todos estaban de paso, académicamente hablando y que disfrutaban de la naturaleza salmantina donde plantaban sus tiendas de campaña algún que otro fin de semana. Al cabo de poco se largaron los tres. Jurjo recaló en A Coruña, Pepe en Valencia y Ángel en Málaga, tras una estancia tinerfeña. Sus carreras docentes fueron meteóricas y pronto se convirtieron en cátedras muy respetables y respetados: en unos *influencers*, vaya.



2. HOMBRE DE CONVERSACIÓN PAUSADA Y DE CONSENSO

A partir de entonces Ángel –también los otros dos mosqueteros– empezó a colaborar en *Cuadernos de Pedagogía*, y nuestros encuentros fueron más frecuentes: nos cruzábamos en Madrid al término de cualquier reunión ministerial –Uff, Ángel ha estado en tantas!; coincidíamos fugazmente en algún congreso; o debatíamos y conversábamos más pausadamente –de pedagogía, política y de la vida– en seminarios: inolvidable el que organizamos en el Carmen de la Victoria en Granada, donde, en medio de la discusión, nos despistábamos a menudo contemplando

“Ángel se mostraba como un buen polemista, bien arropado con datos y argumentaciones, era tolerante con las opiniones y siempre buscaba el consenso.”

la Alhambra. ¡Qué lujo! Ángel se mostraba como un buen polemista, bien arropado con datos y argumentaciones, era tolerante con las opiniones y siempre buscaba el consenso. Ah, y no es un tipo que se ande por las nubes en sus discursos sino que trata de lograr síntesis consistentes, siempre acompañadas de las necesarias críticas pero también de las imprescindibles proposiciones.

3. DE ESTADOS UNIDOS A LA AXARQUÍA

Ángel es un tipo intuitivo y siempre tuvo claro al menos estas tres cosas. Primera: Que para investigar y abrir nuevas ventanas al conocimiento había que viajar y aprender de la cultura pedagógica anglo, la más vanguardista desde tiempos bastante remotos. Segunda: que solo con la pedagogía no se iba a ninguna parte y que se requerían incursiones en otros campos del saber: epistemología genética, sociología crítica, neurociencia, nuevas tecnologías, etc. Y tercera: con la mochila cargada con esto de la investigación-acción, con aquello otro de las *lesson studies* o con teorías y experimentaciones varias de otros lugares, tenía que ver cómo podían aplicarse en nuestras escuelas. Fue entonces cuando descubrió el paraíso de la Axarquía, una zona rural convertida en cantera de maestras y maestros apasionados por la *renovación pedagógica*. Ángel y otros colegas de su Facultad formaron un sólido matrimonio con los docentes axárquicos –no anárquicos, aunque algo de eso tenían–. Ignoro si el matrimonio se ha roto o si la tribu juvenil sigue la misma senda de padres y abuelos.

4. EN TIERRAS CUBANAS: PARÉNTESIS PEDAGÓGICO

La revista donde un servidor trabajaba, *Cuadernos de Pedagogía*, organizaba viajes a Cuba para asistir a sus congresos y, de paso, aprovechar para hacer algo de turismo pedagógico cultural y de campo y playa. En uno de esos encuentros coincidí con Ángel; llevaba ya unos días en la isla y estaba leyendo *El péndulo de Foucault*, uno los sesudos libros de Umberto Eco. Muy pronto este ardor cultural se vino abajo y fue sustituido por otro tipo de ardores. Sostiene un amigo mío que si uno se tira un tiempo en Cuba o se hace del partido o se echa una novia. Leyenda aparte, algo de eso sucedió una de las primeras noches en que nos juntamos cinco viajeras –¡qué chicas más majas!–

y tres viajeros –ellas decían que también éramos majetes–. Daban la una, las dos y las tres, y los cuerpos aguantaban con altas dosis de alcohol. Joder, ¡qué ricos estaban los mojitos! Nosotros pasamos del socialismo soviético y nos apuntamos al tropical. Las mañanas eran más duras y, al menos en mi caso, tiré de novillos. Ignoro lo que hizo Ángel –nos queríamos pero no nos controlábamos–, pero no lo veía pedagógicamente muy puesto. Sucedieron momentos inolvidables en los mares del Caribe, entre langostas –bastante sosas, por cierto– y más mojitos. Éramos aún muy jóvenes. Nos lo pasamos divinamente. Aún nos juntamos todo el grupo alguna vez, tras el viaje. Se formó alguna pareja pero no duró dos telediarios.

5. FAMILIA

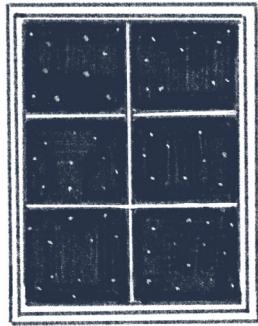
Hace casi diez años, en una entrevista, le pregunté a Ángel qué aprendía de sus hijos y esto fue lo que me contestó. “Me enseñan a confiar y a tener paciencia, pues como padre quisiera que los desarrollos favorables en tus hijos aparecieran de modo inmediato; y tienes que atender a su ritmo, no al tuyo. Tienes que esperar, escuchar, tener paciencia y estar siempre a disposición. El ejemplo es una de las estrategias más eficaces y más difíciles: ejemplo de coherencia, de sensibilidad, de cariño”. Sí, siempre anda muy preocupado para que tanto él, como sus hijos, colegas y estudiantes sean coherentes entre lo que piensan, dicen y hacen.

De la vez que dormí en su casa me quedaron grabados dos recuerdos: la vista panorámica sobre la ciudad y el mar y la escena de toda la familia pegada al televisor viendo “Cuéntame”. No se perdían un solo capítulo. Ángel sostiene que era la manera de conocer y compartir la evolución de la historia política y cotidiana del país. En sus ratos libres se pone a leer, escucha música, se enchufa a Internet horas y horas, pedalea unas cuantas cuestas con la bici e incluso, de tanto en tanto, se atreve a rascar la guitarra.

6. ESCRIBE Y HABLA DE LO IMPORTANTE

En sus más de treinta libros publicados –individuales y colectivos– y en los centenares de prédicas por España entera y buena parte de los países latinos, discurren las cuestiones clave de la educación: tiene buen ojo para detectarlas y rigor académico para abordarlas. Pongamos que hablamos

“En sus más de treinta libros publicados [...] y en los centenares de prédicas por España entera y buena parte de los países latinos, discurren las cuestiones clave de la educación.”



de la formación inicial y permanente del profesorado, de la autonomía de centros, del vínculo entre razón y emoción, de las competencias básicas, de proyectos educativos y personales, de la innovación pedagógica y el cambio educativo o de la cultura escolar en la sociedad neoliberal y digital. No se deja nada en el tintero de lo realmente importante.

7. MIS TRES ÚLTIMOS ENCUENTROS CON EL PADRINO

El primero fue en ocasión de la concesión del Doctor *honoris causa* de la Universidad de Málaga a Gimeno Sacristán. Como padrino, Ángel le dedicó el *laudatio* al amigo “con quien hemos compartido ilusiones, proyectos, experiencias, frustraciones y alegrías personales y profesionales a lo largo de más de 35 años”. Un cúmulo de bellas palabras que, hasta cierto punto, también se podrían regalar a Ángel. Tanto en esta ocasión como en la siguiente –cuando le entrevisté– terminamos a orillas del mar con pescaito frito y a la plancha ¡Qué espectáculo en El Tintero con los camareros sacando platos continuamente mientras iban desapareciendo al alimón de los clientes más atentos! Al final se cuenta a tanto por plato. Aunque la cosa aún era más espectacular cuando las mesas se colocaban en la arena y los más espabilados escondían algunos platos para no pagarlos. La última vez que nos cruzamos fue en el Máster, sin pescaito y frente a la pantalla –¡qué aburrimiento!– con ocasión de un Máster confinado en el que Ángel seguía ejerciendo de padrino.

8. DESPEDIDA DE QUIEN NUNCA SE JUBILARÁ

Ahora deja de ser emérito y pasa a ser colaborador honorífico. Y así seguirá hasta que el ordenador y la sonrisa les separe. Se jubila con la cabeza bien alta, con uno de los mejores medalleros olímpicos pedagógicos. Quizás para celebrarlo la familia entera viajará a Cuba, cenarán en algún jardín tropical, al son de la música caribeña, se tomarán un mojito, solo uno, y se acostarán a una hora decente. Es que Ángel ya no es tan joven.

Montbat, 1 de mayo de 2022

REFERENCIAS

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Morata.

HISTORIAS MÍNIMAS

Desempolvando legajos. La reconversión epistemológica y el legado de Ángel I. Pérez

*Dusting off files. The epistemological reconversion
and the legacy of Ángel I. Pérez*

J. Ignacio Rivas*

Recibido: 13 de septiembre de 2022 Aceptado: 14 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Rivas, J. I. (2022). Desempolvando legajos. La reconversión epistemológica y el legado de Ángel I. Pérez.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(3), 220–224. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15355>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15355>

RESUMEN



Se relata mi experiencia con Ángel I. Pérez en los comienzos de mis estudios de Pedagogía. Tiempos de transformaciones que supusieron un cambio en los posicionamientos epistemológicos heredados del franquismo, que tuvo a Ángel como uno de sus artífices principales. Sitúo este cambio en relación con la ausencia de debate epistemológico en el escenario pragmático neoliberal actual y la necesidad de recuperar esta preocupación.

Palabras clave: epistemología educativa; cambio político; ruptura epistemológica

ABSTRACT

My experience with Ángel I. Pérez at the beginning of my Pedagogy studies is recounted. Times of transformations that supposed a change in the epistemological positions inherited from the Franco regime, which had Ángel as one of its main architects. I place this change in relation to the absence of epistemological debate in the current neoliberal pragmatic scenario and the need to recover this concern.

Keywords: educational epistemology; political changes; epistemological breakdown



*J. Ignacio Rivas [0000-0001-5571-2011](https://orcid.org/0000-0001-5571-2011)

Catedrático de Didáctica, Dpto. de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España)
j_rivas@uma.es

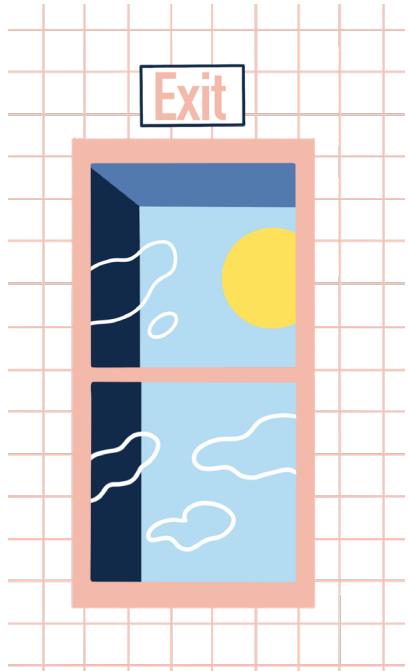
Legajo: Atado de papeles, o conjunto de los que están reunidos por tratar de una misma materia.

Hace 45 años que iniciaba mis estudios de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación), de la Universidad Complutense de Madrid. Escasamente dos años después de la muerte del dictador y con el ánimo y el objetivo de contribuir al cambio emergente de lo que conocemos como transición. Más allá de las lecturas de prensa amarilla con las que quieren convencernos hoy día, acerca de la ejemplaridad con la que se llevó a cabo, la realidad que vivimos nos evoca tiempos conflictivos, con muchos miedos, algunos muertos, muchas manifestaciones en la calle, amenazas de todo tipo y un gobierno acorralado por su propia incompetencia. Para muchos de nosotros y de nosotras también fueron tiempos de esperanza, en los que intentábamos abrirnos a nuevos mundos que cambiaran el color grisáceo del franquismo y su mediocridad casposa. En mi caso, pensaba que la educación y la universidad eran un buen lugar para ello.

Pasado este tiempo, uno desearía que los logros hubieran sido más profundos, tanto desde el punto de vista de las prácticas educativas, como de sus políticas, sus modelos o de sus instituciones. Sin querer caer en el pesimismo estéril, la realidad nos habla de una situación complicada, con caminos de ida y vuelta y una “revolución educativa” pendiente. El imperio de la tecno-ciencia, la protocolización y la burocratización, así como el énfasis de las políticas educativas en la estandarización y la homogeneización, son los dueños del tablero. El pensamiento educativo hegemónico actual, se erige desde el pragmatismo neoliberal, centrado en el “cómo ser buen docente en 10 pasos”, la amenaza de las “buenas prácticas” como nuevo catecismo y la deificación del pensamiento tecnocrático. El debate sobre el sentido de la educación, sus fundamentos, sus posiciones epistemológicas, ontológicas y éticas, está ausente de este escenario. Lo cual supone un vacío importante en la reflexión sobre la acción educativa y su sentido con relación a la sociedad contemporánea. El principio de eficacia se impone al de significación y relevancia, que supone un debate distinto sobre los fundamentos.

Si miro hacia atrás, los años finales de los 70 y los primeros de la década de los 80 fueron testigos de un buen

“El imperio de la tecno-ciencia, la protocolización y la burocratización, así como el énfasis de las políticas educativas en la estandarización y la homogeneización, son los dueños del tablero.”



número de docentes que entendían la educación de otra manera, y un grupo de estudiantes con necesidad de mirar la educación fuera de las restricciones religiosas y autoritarias presentes hasta entonces. La necesidad del cambio era evidente y había profesorado dispuesto a propiciarlo. Así, en mi primer año de carrera, entre la variedad de asignaturas que me tocaron en suerte, apareció Psicología General, impartida por un tal Ángel Pérez Gómez, profesor no numerario y no muy lejano generacionalmente. Las primeras lecturas que nos ofrece son Vygotsky y Luria, con los que empezamos a adentrarnos en una visión materialista de la psicología, acompañado con sus disertaciones sobre las teorías evolucionistas y los principios del método científico en investigación. Entre la oferta de lecturas también aparece su libro "La herencia, un refugio conservador: cuestiones de psicología genética" (Fernando Torres Editor).

Parte de nuestros cimientos se removieron con esta lectura ya que representó una ruptura con algunas creencias, bienintencionadas pero ingenuas, acerca de la educación. Representaba una visión diferente del sujeto y del aprendizaje, que problematizaba las bases de la acción educativa. De alguna manera, se daba sentido a las intuiciones que me llevaron al mundo de la educación, convirtiéndose en una parte importante de mi biografía intelectual, que iniciaba en aquellos momentos.

Su lectura adquirió más relevancia en tanto que Ángel se implicó en el movimiento pedagógico-estudiantil que iniciamos en la facultad, con la creación de la "Asociación de Pedagogía", con la que intentamos zarandear las prácticas meramente transmisivas que se estaban llevando a cabo. Con su apoyo iniciamos una evaluación del profesorado, que presentamos en público en la I Semana de Pedagogía que organizamos, que fue capaz de generar un debate en la facultad entre todos los estamentos. De alguna forma, además de profe, Ángel se convirtió en uno de nuestros colegas con los que compartimos acciones, reuniones múltiples y algún que otro encuentro festivo. El cambio epistemológico lo vivimos acompañado del cambio en la relación de autoridad. Para ser honesto, fueron varios los docentes que nos acompañaron en este camino, destacando, sin duda, a José Manuel Esteve.

Para finales de ese curso, en el año 1978, publicó el segundo de sus libros: *Las Fronteras de la Educación. Epistemología y Ciencias de la Educación* (editorial Zero). En él se hacía una revisión de los fundamentos epistemológicos de la educación y la aplicación del método científico en la investigación educativa. Si bien era una mirada positivista, abrió las puertas de la reflexión sobre el carácter científico de la educación, debate aún no resuelto, pero que no despierta el mismo entusiasmo que entonces. El pragmatismo neoliberal reinante anula esta posibilidad.

Un concepto estaba presente en el libro, del que Ángel además, nos hablaba en clase: *La ruptura epistemológica*, término acuñado por Bachelard, que recogen posteriormente Bourdieu, Chamboredon y Passeron en su libro “El oficio de sociólogo” (1968, s. XXI). Esto es, buscar la fisura en la praxis social (y educativa en nuestro caso) que nos permita ir más allá de la evidencia, superando los espacios comunes para avanzar hacia otra nueva visión del mundo con la que mejorar en su comprensión. En mi caso el principio ideológico que alimenta esta idea me ha seguido a lo largo de toda mi trayectoria, buscando siempre esa fisura sobre la que construir un mundo nuevo, en mi propia reinterpretación del término.

Otras obras posteriores de Ángel fueron conformando esta “ruptura epistemológica” que conformaron una parte importante del legajo que reconstruye mis orígenes intelectuales en educación. En primer lugar, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (1981, Zero), coordinado con Julián Almaraz y posteriormente sus colaboraciones con Gimeno en los manuales que abrieron las ventanas de la educación, hacia una reforma lamentablemente inconclusa: *La enseñanza, su teoría y su práctica* (1983, Akal) y *Comprender y Transformar la enseñanza* (1991, Morata).

No creo mentir si afirmo que estas obras nos abrieron al mundo, al pensamiento educativo progresista del momento, a las nuevas concepciones del currículum de las que seguimos viviendo (y que sobreviven difícilmente), y a la perspectiva cualitativa de investigación, de la que tomamos el testigo para seguir profundizando en ella.

Escribir estas líneas en homenaje a Ángel, lo entiendo también como un ejercicio de reivindicación de la necesidad de recuperar el debate epistemológico. La moral neoliberal

“Escribir estas líneas en homenaje a Ángel, lo entiendo también como un ejercicio de reivindicación de la necesidad de recuperar el debate epistemológico.”

imperante en la escuela actual obliga a un ejercicio de reflexión y transformación del pensamiento como el que Ángel, junto con algunos de sus colegas, nos ofreció en aquellos convulsos años. Para avanzar en el camino de la transformación educativa deberíamos desempolvar estos legajos, no tanto por lo que dicen (es difícil resistir el paso del tiempo), sino por lo que representan como estímulo para pensar una educación “otra”. Ayudarme a construir este espíritu de ruptura epistemológica permanente, es mi principal deuda con Ángel Pérez.



HISTORIAS MÍNIMAS

A Ángel I. Pérez Gómez, maestro y amigo

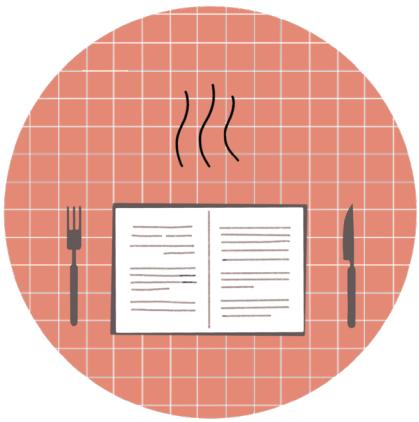
To Ángel I. Pérez Gómez, teacher and friend

Antonio Guzmán Valdivia,* Manuel Zafra Jiménez**

Recibido: 18 de mayo de 2022 Aceptado: 18 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Guzmán Valdivia, A. y Zafra Jiménez, M. (2022). A Ángel I. Pérez Gómez maestro y amigo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 225-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14702>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14702>



RESUMEN

Conocimos a Ángel I. Pérez a finales del año 1983 cuando llegó a la Universidad de Málaga como catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Pronto comprendimos su valía científica y personal desde sus responsabilidades como asesor del Ministerio de Educación en temas como el de la experimentación de la reforma educativa y la formación del profesorado y, poco después, desde la confluencia con amigos comunes, unidos por la idea de transformar la educación defendiendo una escuela comprensiva, abierta, democrática y comprometida socialmente.

Palabras clave: maestro; didáctica; pedagogía; LOGSE

ABSTRACT

We met Ángel I. Pérez at the end of 1983 when he arrived at the University of Malaga as a professor of Didactics and School Organization. We soon understood his scientific and personal value from his responsibilities as advisor to the Ministry of Education on issues such as experimentation with educational reform and teacher training and, shortly after, from the confluence with mutual friends, united by the idea of transforming education defending a comprehensive, open, democratic and socially committed school.

Keywords: teacher; didactics; pedagogy; LOGSE

*Antonio Guzmán Valdivia
Profesor y maestro (España)
ibnguzman@eresmas.com

**Manuel Zafra Jiménez
Profesor y maestro (España)
manolozafra@gmail.com

Conocimos a Ángel I. Pérez a finales del año 1983 cuando llegó a la Universidad de Málaga como catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Pronto comprendimos su valía científica y personal desde sus responsabilidades como asesor del Ministerio de Educación en temas como el de la experimentación de la reforma educativa y la formación del profesorado y, poco después, desde la confluencia con amigos comunes, unidos por la idea de transformar la educación defendiendo una escuela comprensiva, abierta, democrática y comprometida socialmente.

En aquellos años creamos una red de afectos donde a la afinidad de nuestros planteamientos profesionales se fueron superponiendo, en armonía perfecta, el cariño y admiración que hoy mantenemos. Nuestra relación con este humanista, de mente abierta y valiente, como Erasmo, ha tenido pues, una doble vía, la profesional y la personal.

La figura de Ángel Pérez siempre estuvo vinculada para nosotros, maestros de la escuela pública, a los grandes maestros –también– de la Pedagogía y la Didáctica de nuestro país con proyección internacional, muy especialmente a las figuras de hombres tan excepcionales como José Gimeno Sacristán y José Manuel Esteve Zarazaga. Gimeno siempre nos sorprendió a los maestros con sus geniales análisis sobre los problemas de la escuela y su valentía insobornable denunciando las carencias del sistema público; de José Manuel Esteve sus análisis empáticos sobre los problemas del profesorado y la necesidad de ensanchar las bases de un sistema educativo inclusivo, justo y capaz de ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades.

Los docentes que hemos seguido los pasos de Ángel I. Pérez a partir de sus investigaciones y reflexiones, hemos vivido a veces con la sensación que debieron tener los maestros que se formaron en los entornos de la Institución Libre de Enseñanza: poner como principal centro de atención al alumno y sus circunstancias y relativizar, cuestionando incluso, todas las formas de un academicismo escolar con trasfondo de alienación y exclusivismo selectivo. Las propuestas de Ángel nos han invitado siempre, incluso obligado en conciencia, a dejar lastres adquiridos, dándole la vuelta y orientando nuestra práctica hacia ámbitos de indagación crítica sobre nuestro quehacer, abriendo ventanas a la creatividad y al desarrollo personal.

“La figura de Ángel Pérez siempre estuvo vinculada para nosotros, maestros de la escuela pública, a los grandes maestros –también– de la Pedagogía y la Didáctica de nuestro país con proyección internacional”

“Los docentes que hemos seguido los pasos de Ángel I. Pérez a partir de sus investigaciones y reflexiones, hemos vivido a veces con la sensación que debieron tener los maestros que se formaron en los entornos de la Institución Libre de Enseñanza.”

Con él vivimos y compartimos cuatro años de ilusión, organizando la puesta en marcha de la recién creada Consejería de Educación centrados especialmente en una formación del profesorado que Ángel Pérez concebía de abajo a arriba, dando una gran importancia a la experimentación e innovación surgida en el seno de los propios centros, así como de los grupos de profesores más comprometidos.

Aquel impulso inicial se frustró. Nuestro querido amigo ha contado lo que pasó. Al Ministerio, y en consecuencia a la Junta de Andalucía, el camino de la experimentación de la reforma educativa le pareció muy largo y complejo y decidieron generalizar de facto el proceso con la promulgación de la LOGSE, que establecía con claridad un nuevo currículum. Todo se precipitó y lo peor es que, según Ángel Pérez, esta reforma cambió su sentido, se estableció el proceso de arriba a abajo, sin tiempo suficiente de experimentación ni evaluación y se puso en marcha con escasos medios y sin contar con el profesorado adecuado, que en gran parte se empezó a poner en contra de esta nueva regulación del sistema educativo. No obstante, él siguió insistiendo en la importancia del profesorado y de su formación inicial y permanente relacionada con proyectos de innovación, surgidos en centros autónomos y lejos de las estrategias centradas en un control externo excesivo.

Desde esos planteamientos, nos ha invitado a recoger por escrito nuestra práctica diaria revisando nuestras decisiones, haciéndonos preguntas y alimentando procesos de investigación crítica sobre nuestra acción diaria. Con él hemos aprendido que el acceso al currículum puede ser un maravilloso instrumento de equidad y justicia o convertirse en una barrera infranqueable generadora de frustración, fracaso, disruptión, y finalmente de exclusión. Damos fe de que llevaba razón, porque solo desde unos diseños abiertos e integrados que atiendan a todo el alumnado en su diversidad, se consigue un clima de progreso y un ambiente de aula capaz de generar aprendizajes y valores que culminan con éxito, haciendo que la Escuela tenga pleno sentido para todo el alumnado.

Otro aspecto interesante de la reflexión de Ángel Pérez que destaca en el proceso de aprendizaje es tener en cuenta el estrecho vínculo que existe entre razón y

emoción. No hay ninguna decisión racional que no implique interés, motivación, emoción. En definitiva, en cualquier aprendizaje cuentan poderosos componentes emocionales de aceptación o de rechazo. Es imposible pensar en algo que nos interesa sin experimentar una emoción.

También ha proporcionado reflexiones muy acertadas sobre la educación en la era digital señalando que el problema principal de estos recursos está en seleccionar lo que merece la pena. Por ello insiste siempre en la necesidad de fomentar la autonomía intelectual y la capacidad crítica. Para ello no sirven los aprendizajes repetitivos y de datos, sino los aprendizajes de orden superior, que se basan en la creación de mapas mentales útiles para orientarse en este mundo, valorar, plantear alternativas y resolver problemas. Esta aportación de Ángel supone nada menos que un acertado plan para la educación actual y del futuro próximo.

Pero quizás uno de los aspectos que más admiramos en sus diferentes líneas de investigación y de su labor docente ha sido el componente profundamente ético que subyace en el fondo de ellas. Así lo pone de manifiesto cuando se refiere a las competencias básicas educativas encaminadas a un desarrollo humano integral. La reflexión de Ángel I. Pérez nos lleva a seleccionar tres importantes: capacitar a los individuos para utilizar el conocimiento de manera rigurosa, crítica y creativa, pensando que el conocimiento no es algo acabado y que se va modificando continuamente; la segunda nos llevaría a capacitar al alumnado para vivir y convivir en grupos humanos heterogéneos, respetando la diversidad y discrepancia; la tercera supondría buscar la capacidad de ser autónomo, de transitar de una personalidad heredada y adquirida a otra elegida.

Con Ángel hemos sido testigos directos de su insobornable compromiso por la escuela pública. Lo hemos visto trabajando para las administraciones educativas que han querido oírlo y lo hemos visto hablándole a los maestros en sus innumerables intervenciones formativas. Lo recordamos con su verbo impecable, sencillo y directo, transmitiéndonos reflexiones que invitaban a la autocrítica sobre nuestra práctica diaria. Una práctica que, escuchándolo, ganaba en trascendencia y generaba compromisos de mejora inexcusables haciéndonos dignos protagonistas de una noble tarea.

“... nos ha invitado a recoger por escrito nuestra práctica diaria revisando nuestras decisiones, haciéndonos preguntas y alimentando procesos de investigación crítica sobre nuestra acción diaria.”



Ángel no es un intelectual que mire a la sociedad desde una torre de marfil. Ya nos lo hizo ver hace tiempo desacralizando las disciplinas, las asignaturas, que eran desmontadas del altar de la escuela vieja para dar paso a unas aulas donde se investiga, se coopera, se comparte, se tolera al diferente, se crea y donde todos pueden expresarse desde la libertad y el respeto.

En el plano personal, hemos tenido la suerte de conocer a Ángel I. Pérez desde hace cuarenta años lo que nos ha permitido compartir juntos momentos inolvidables. Así, pudimos disfrutar de algunos conciertos del Festival de Música de Granada en la Alhambra; también hicimos visitas a lugares arqueológicos únicos como Gorafe, lugar increíble en las cercanías de Guadix por sus cuevas y conjunto incomparable de sus dólmenes que nos hizo pensar en un “valle de los muertos” en Andalucía; también inolvidable fue nuestra visita a Marruecos donde disfrutamos de la convivencia con nuestros amigos tetuaníes y pasamos unos días de vida relajada y auténtica en un ambiente que nos recordaba nuestras raíces andaluzas, en la medina de la ciudad conocida como la “hija de Granada”.

Han sido muchos más los momentos compartidos con él y con su compañera Encarnita Soto, jornadas intensas de trabajo –Baeza, Granada, Málaga, Sevilla, Córdoba...– De ellos aún saboreamos el recuerdo de su cálida proximidad y de su elegante sencillez, disfrutando siempre de nuestras coincidencias por la historia del arte, la música, la poesía y los grandes valores que inspiran nuestras vidas.

Ángel I. Pérez Gómez cierra esta etapa de su vida, abriendo otra más serena, con la inmensa fortuna de poder mirar atrás habiendo dejado un legado fructífero para las nuevas generaciones, así como un ejemplo de trabajo infatigable, de honestidad y de compromiso.

Como Federico García Lorca le expresó a don Manuel de Falla en una ocasión de emoción contenida, queremos decirte

Con el laurel y flores que ponemos,
amigos de tu casa en este día,
pura amistad sencilla te ofrecemos.

(Final del Soneto A Manuel de Falla. Federico García Lorca.)

HISTORIAS MÍNIMAS

Otras historias de la innovación

Other stories of innovation

María Clemente Linuesa*

Recibido: 18 de abril de 2022 Aceptado: 2 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Clemente, M. (2022). Otras historias de la innovación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 230-235. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14615>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14615>

RESUMEN



Los conceptos de innovación, de cambio y de mejora en educación parecen surgir en los años 90 del siglo pasado, sin embargo, es evidente que en nuestra historia, al menos reciente, se ha innovado, ha habido cambios y a veces se han producido mejoras.

En los años 80 viví dos historias que para mí fueron experiencias de innovación. Una pertenecer a Concejo Educativo, el grupo de Castilla y León que, dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica dio su particular impulso a cambios que el mundo educativo precisaba. La otra, haber conocido al inicio de carrera profesional a compañeros que me mostraron que en la Universidad podían hacerse cambios, tenían que hacerse cambios, que debíamos empezar nosotros a ser innovadores. Lo que aquí narro es lo que ambas experiencias significaron para mí, pero también me gustaría trasmisitir la idea de que fueron experiencias de innovación.

Palabras clave: innovación; cambio; mejora; renovación pedagógica

ABSTRACT

The concepts of innovation, change and improvement in education seem to have arisen in the 1990s. However, it is obvious that, at least in our recent history, education has undergone innovation, changes and there have been some improvements.

In the eighties I personally lived two stories that were experiences of innovation. One of these was when I was a member of the Education Council, as part of the Pedagogical Renewal Movements in Castilla y León. These movements promoted changes that the educational world required. The other experience was meeting, at the beginning of my professional career, colleagues who showed me that changes could be achieved at the University. To accomplish such changes, we had to start being innovative. What I am recounting here is what both experiences meant to me. But I would also like to transmit the idea that they were experiences of innovation.

Keywords: innovation; change; improvement; pedagogical renewal



*María Clemente Linuesa [0000-0003-1893-236X](https://orcid.org/0000-0003-1893-236X)

Universidad de Salamanca (España)

mcl@usal.es

Esta es la historia de una forma de entender cómo pude mejorar la educación de manera voluntaria, participativa y auto-gestionada. Es la historia de unas vivencias particulares que ocurrieron cuando empecé mi carrera como profesora en torno a los años 80 del siglo pasado. Unas circunstancias, hechos y personas, que me marcaron profundamente y que tal vez dirigieron mis sentimientos, ideas y propósitos en un determinado sentido, tanto en mi manera de entender la educación, como en mi compromiso como docente. Antes plantearé algunos conceptos para enmarcar lo que quiero contar.

El concepto de innovación educativa, muy unido al de cambio y al de mejora, aparece y se hace omnipresente a finales de los ochenta (más fuertemente en los 90). A partir de esos años, van apareciendo publicaciones, tanto libros como artículos de revista, se van desarrollando investigaciones sobre ese objeto de conocimiento y van apareciendo asignaturas así denominadas en los planes de estudio de las Facultades de Educación. En fin, la idea de innovar va tomando cuerpo teórico, práctico e investigador y junto a la palabra innovación aparecen otros conceptos: reforma, cambio y mejora (Fullan, 2002; Carbonell, 2001).

Sin embargo, constatar ese fenómeno ¿nos lleva a pensar que es a partir de ese tiempo cuando se empieza a innovar en educación? Me permito opinar que no. Creo que en educación ha habido hitos innovadores en distintos momentos de la historia reciente, incluso pretendidas rupturas y cambios, casi siempre más atenuados en la práctica que en las intenciones e ideales.

Por remontarnos tan solo al siglo XX, podemos pensar en la aparición y progreso del movimiento de la Escuela Nueva, que tuvo tanto manifestaciones teóricas como prácticas de la mano de relevantes personalidades del mundo de la educación y también de la medicina. Sin embargo, aun sin mencionarse la idea de innovación educativa, pocos negarían que este fue un movimiento innovador. Otro ejemplo lo tenemos en la acción de los maestros pertenecientes al movimiento cooperativo de la escuela popular de Freinet (MCEP), un grupo importante lleno de ideas y prácticas nuevas; como lo fue el movimiento Rosa Sensat, circunscrito a Cataluña, con influencias en muchos otros lugares de nuestro país,



“También hay quienes defienden que las innovaciones tienen su nicho ideal en las aulas, por ser en estas donde se produce más directamente el aprendizaje.”

donde a partir de los años setenta del siglo XX empezaron a desarrollarse proyectos de grupos de profesores para ir cambiando la escuela.

La innovación educativa se ha interpretado desde posiciones y enfoques diferentes. Hay quienes piensan que debe ser iniciativa de las administraciones, que tienen la capacidad económica e institucional para imponerlas, idea, que como sabemos, ha sido muy discutida. De hecho, parece más propio de las instituciones el concepto de reforma (Carbonell, 2001). Otros han considerado que deben ser los centros, los que proyecten y desarrollen innovaciones, lo que produciría mejoras de un mayor y mejor impacto. También hay quienes defienden que las innovaciones tienen su nicho ideal en las aulas, por ser en estas donde se produce más directamente el aprendizaje. No voy a entrar ahora en ese debate, lo he apuntado para enmarcar dónde situarnos al relatar algunas experiencias en las que participé y que tuvieron lugar en los años ochenta.

Una de ellas, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) buscaban lo esencial y pretendido por las reformas y las innovaciones: *cambios y mejoras* en Educación, pero no se condujeron desde las instituciones, ni se circunscribieron a los centros o a las aulas. Tal vez puede ser esclarecedor apuntar lo que no eran; por ejemplo, no estaban promovidos por las administraciones gubernamentales; no estaban adscritas a ningún centro en particular, ni centraban sus propósitos inmediatos en las aulas. Se trataba de colectivos integrados por personas particulares que, con carácter voluntario, se constituyeron en asociaciones y realizaron acciones con el afán de cambiar y mejorar la educación en este país. Aunque apuntaré algunas características del fenómeno de manera general, me gustaría nombrar el movimiento llamado Concejo Educativo, movimiento de enseñantes de Castilla y León que formó parte de los MRPs. Tuvo su origen en el año 1974, en sus comienzos muy vinculado al Movimiento Freinet, a partir de ACIES (Asociación para la imprenta y la correspondencia escolar) formada exclusivamente por maestros. Más tarde se fueron agrupando otros colectivos, muy sustancialmente la agrupación de Colegios Familiares Rurales (no hay que perder de vista las características demográficas de Castilla y León)

y bastante notablemente grupos de PNNs de la Universidades de Salamanca y Valladolid, (Hernández, 2018).

En el año 1977 se celebró un primer Encuentro de Enseñantes en Salamanca, seguido de otros en ciudades de Castilla y León; también en Salamanca tuvo lugar la primera Escuela de Verano en 1978, que fue secundada en otras ciudades de la Comunidad en años sucesivos. En 1979 se formalizó la asociación Pedagógica Concejo Educativo de Castilla y León. Para mí significó una nueva idea de lo que debía ser la educación, el cambio en las escuelas, en los centros educativos y aún ilusoriamente lo que podía suponer para cambiar la sociedad.

La finalidad de estos movimientos, que se desarrollaron en todas las comunidades autónomas, no solo fue, ni mucho menos, la de cambiar las prácticas en las aulas o las estructuras y funcionamiento de los centros; se trataba de conseguir cambios en la estructura del sistema educativo, buscar la proyección social de la propia educación y participar en la incipiente democracia de nuestro país. De hecho, los temas que planeaban en el ideario de este movimiento tenían un importante cariz ideológico y reivindicativo:

- Defensa de la escuela pública.
- Derechos sindicales de los profesores.
- Una nueva formación inicial y permanente para el profesorado.
- Reorganización de la formación profesional, hasta entonces adscrita al ministerio de trabajo.
- Libertad de enseñanza.
- Acceso a la educación.

Lo cierto es que este utópico y esperanzador movimiento por el cambio hacia una escuela pública de calidad, una educación en igualdad de oportunidades, donde existiera libertad, aglutinó de forma voluntaria e ilusionada a miles de profesores en un afán de introducir innovaciones y de conseguir también mejoras en sus condiciones de trabajo y en su propia formación.

Los MRPs fueron heterogéneos, cada comunidad tenía gran autonomía, aunque básicamente el denominador

“...este utópico y esperanzador movimiento por el cambio hacia una escuela pública de calidad [...] aglutinó a de forma voluntaria e ilusionada a miles de profesores”

“Estas señas de identidad implican que la experiencia de los MRPS haya sido seguramente irrepetible en nuestro contexto.”

común fueran los principios que he señalado, y dentro de esa autonomía se realizaban acciones diversas. La más común fueron las Escuelas de Verano, un verdadero acontecimiento formativo que se llevaba a cabo al terminar el curso académico en distintas ciudades. Estos encuentros estaban auto organizados por profesores de distintos niveles educativos, en ellos se realizaban cursos de especialización, seminarios de temas educativos, talleres de aspectos distintos, grupos de discusión sobre políticas educativas, actividades creativas y festivas, etc. Fueron espacios de convivencia, aprendizaje, esparcimiento, y amistad. También durante el curso se proyectaban encuentros más dirigidos a tratar y discutir temas de carácter reivindicativo, enfocados a influir en las políticas educativas: *la coeducación, la educación inclusiva, la escuela rural* (en algunas comunidades con su especial problemática), la incipiente idea de *educación ambiental*, etc., en realidad temas tanto o más sociales que educativos.

Estas señas de identidad explicarían que la experiencia de los MRPS haya sido seguramente irrepetible en nuestro contexto, y pudo darse en la coyuntura política que existía en España de 1970 a 1985, porque, cuando se produjeron cambios en la política y en la sociedad, bajo los principios de la democracia, las políticas educativas del propio gobierno fueron introduciendo cambios en el sistema escolar, en cierta medida confluendo con los de este movimiento.

Pertenecer a Concejo Educativo no fue lo único que enfocó mi vida profesional y mi manera entender la Educación, tuve otra suerte: compartir en esos primeros años, (recién creada la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Salamanca), ilusiones, iniciativas y actividades con tres queridos compañeros, José Gimeno Sacristán, Ángel I. Pérez Gómez, y Jurjo Torres Santomé. Durante breve tiempo (muy corto para mí) aprendí que las relaciones con el alumnado, las prácticas en clase, las formas de relacionarnos debían ser otras, que podíamos superar incluso los rígidos horarios asignados. Además de esos cambios en lo cotidiano, en ese breve tiempo que compartimos, se desarrollaron las *Semanas de Pedagogía*, jornadas en las que participaron relevantes conferenciantes, se realizaron seminarios

sobre temas de actualidad, actividades lúdicas proyectadas y abiertas a la ciudad; todo ello, con gran protagonismo de los estudiantes, porque ellos decidían y gestionaban con nosotros las actividades, la elección de los temas a tratar, etc. Estas jornadas impregnadas de libertad, participación y colaboración entre profesores y alumnos tenían también una importante resonancia en la ciudad.

No es raro oír que para transformar cualquier realidad lo importante son las ideas, sin duda que lo son, pero las personas no lo son menos, porque las dos historias que he contado, no hubieran tenido lugar sin la contribución proactiva y cooperativa de ciertas personas; sin su voluntad y determinación no se habrían producido innovaciones y mejoras, porque estoy convencida de que lo fueron.



REFERENCIAS

- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. AKAL.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Revista Historia de la Educación*, 37, 257-284.

HISTORIAS MÍNIMAS

Alas de Ángel

Angel Wings

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 23 de junio de 2022 Aceptado: 5 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2022). Alas de Ángel. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 236-239. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15010>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15010>



RESUMEN

El texto presenta un sentido homenaje a la figura del profesor Ángel Pérez. Palabras dedicadas por un habitual de nuestra sección de Historias Mínimas que, como maestro, que siempre dudó en la tarea de enseñar, le agradece la influencia que tuvo en él y en todo el profesorado que quiso innovar en educación; dando alas para volar en la complejidad del mundo educativo. En él se relatan momentos esenciales en su aprendizaje profesional en donde Ángel, fue alguien esencial para aprender que teoría y práctica deben fundirse en un eterno abrazo.

Palabras clave: educación; práctica y teoría; conocimiento científico

ABSTRACT

The text presents a heartfelt tribute to the figure of Professor Ángel Pérez. Words dedicated by a regular in our Minimal Stories section who, as a teacher who always hesitated in the task of teaching, thanks him for the influence he had on him and on all the teachers who wanted to innovate in education; giving wings to fly in the complexity of the educational world. It recounts essential moments in his professional learning where Ángel was someone essential to learn that theory and practice should merge in an eternal embrace.

Keywords: education; practice and theory; scientific knowledge

*Cristóbal Gómez Mayorga

Maestro jubilado

cgomezmayorga@hotmail.com

1. ALAS DE ÁNGEL

En mis primeros años de maestro me sentía inseguro, dudaba de todo, estaba abrumado por la dificultad que suponía la tarea de enseñar. Menos mal que encontré narraciones que me hicieron volar alto por el cielo de la educación. ¡Alas!, eso me dio Ángel Pérez con sus textos pedagógicos. Estamos tan necesitados de personas que nos ayuden a lidiar con la complejidad de la escuela que siento agradecimiento por encontrarme en la vida con este ser tan especial.

Me nutré de saberes esenciales en sus publicaciones, en donde encontré aprendizajes y placeres a partes iguales. Me regaló teorías precisas en las que sustentar mi práctica y me dio la posibilidad de seguir indagando en la aventura de educar.

Al comienzo de mi inexperiencia, me sostuvo con su libro *La enseñanza: su teoría y su práctica*, junto a Gimeno Sacristán, en donde me mostró las más importantes aportaciones a la educación de autores contemporáneos referentes en el campo pedagógico. Luego, con *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, nos ofreció una visión sistemática de la enseñanza con el concepto de cultura escolar, que me ayudó a tener una concepción holística sobre la escuela. Y, al final de mi vida profesional, nos obsequió con *Educarse en la era digital*. Entre todo lo que leí de él, destaco estos tres libros, que tengo subrayado profundamente en mi mente y en mi alma, porque dieron soporte teórico a mis tanteos innovadores. No son unos textos más de pedagogía sino una profunda reflexión, a partir de las aportaciones de diferentes disciplinas, con las que dio fundamentación teórica y sugerencias prácticas a un profesorado necesitado de formación científica.

Más tarde lo conocí personalmente, y fue entonces cuando comprendí que esas alas que me permitieron volar por los cielos de la innovación educativa eran de un ángel. Su personalidad me provocó sentimientos paradójicos: grandeza y humildad, intelectualidad y generosidad, crítica radical desde la bondad más absoluta y, sobre todo, amor. Ha pasado de ser mi referente pedagógico a un amigo; porque, con el tiempo, he comprendido que, con su generosidad, regala amistad y cariño además de investigaciones científicas y libros.

“Menos mal que encontré narraciones que me hicieron volar alto por el cielo de la educación. ¡Alas!, eso me dio Ángel Pérez con sus textos pedagógicos.”

“Ángel ha realizado la crítica más radical a la educación desde la bondad más absoluta.”

Nadie duda de que Ángel Pérez Gómez sea un referente indiscutible en el mundo educativo, pero, al mismo tiempo, es de las personas más humildes que he conocido. Una vez le dije que cómo me felicitaba por mi trabajo si casi todo lo había aprendido de él. Me contestó que, sin los maestros y las maestras, el profesorado de universidad no sería nada. Me alegró descubrir que éramos importantes y necesarios para mejorar la sociedad. Me lo había dicho mi maestro, nada que discutir.

He tenido el honor y el placer de asistir a sus clases, congresos, jornadas, conferencias y encuentros. Además, compartí con él la visita al colegio El Martinet, esa escuela catalana que lleva a la práctica mucho de su ideario educativo. Pero el recuerdo más emotivo ocurrió en la presentación de mi libro *Pensando en la Infancia*. Me emocioné cuando vi a mi admirado catedrático entrar al Rectorado de la Universidad de Málaga y sentarse humildemente en patio de butacas para escucharme. La persona más grande en educación asistiendo a un acto de un simple maestro que había escrito un pequeño libro de su experiencia. Eso es generosidad y coherencia. Siempre se implicó en la mejora de la escuela.

Ángel ha realizado la crítica más radical a la educación desde la bondad más absoluta. Ha escrito, y nos ha regalado, profundas reflexiones sobre los conceptos esenciales de la educación actual: currículum, cultura escolar, neoliberalismo, complejidad, posverdad, incertidumbre, competencias, sentido ético de la educación... Pero, en su crítica radical, siempre subyace la mejora pacífica, pausada, eficaz y bondadosa de la práctica educativa. Nos transmitió que la educación es una tarea, no solo intelectual sino, sobre todo, de generosidad, ética y amor. Cuando navego en esos volúmenes, tan densos y profundos, me es difícil imaginar las horas de dedicación que nos ha regalado. Por ello afirmo que, no solo es uno de los más grandes intelectuales del mundo pedagógico sino, el más generoso.

Y es que Ángel es todo amor. Poca gente me ha abrazado como él: un ratito ahí parado, pecho con pecho, sintiendo, hasta que los corazones se acompañen. Fue entonces cuando comprendí que teoría y práctica deberían fundirse en un eterno abrazo.

Gracias, Ángel, por darnos alas para volar en el complejo mundo educativo. El profesorado innovador te debe sus altos vuelos.

REFERENCIAS

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.



HISTORIAS MÍNIMAS

Una luz en la sombra

A light in the shadow

Diego Rodríguez Vargas*

Recibido: 15 de enero de 2022 Aceptado: 5 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Rodríguez, D. (2022). Una luz en la sombra. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 240-244. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14103>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14103>

RESUMEN



El autor de esta historia mínima, maestro de Educación Primaria y Presidente del Ateneo de Málaga (2009-2017), relata su evolución pedagógica en la que el profesor Ángel I. Pérez Gómez fue determinante. Los hitos importantes que se narran abren a conocer un poco más a este profesor, actual catedrático emérito de la Universidad de Málaga al que homenajeamos.

Palabras clave: pedagogía; renovación; innovación

ABSTRACT

The author of this minimal story, a teacher of Primary Education and President of the Ateneo de Málaga (2009-2017), recounts his pedagogical evolution in which the teacher Ángel I. Pérez Gómez was a determining factor. The important milestones that are narrated open up to know a little more about this professor, currently Emeritus Professor of the University of Malaga to whom we pay tribute.

Keywords: pedagogy; renewal; innovation

En 1968, con dieciocho años, ejercí por primera vez de Maestro de Enseñanza Primaria. Contratado por el patronato Sagrada Familia desarrollé mi labor en El Puerto de Santa María, Écija, Linares, Cádiz y Málaga. Aprobadas las oposiciones y con la madurez que aporta el paso del tiempo surgió en lo más profundo de mis inquietudes, una persistente rebeldía contra el sistema impuesto por el franquismo. Un modelo anquilosado, tedioso y reproductivo, basado en el miedo a los exámenes y al castigo físico o psicológico. Los de mi generación fuimos educados de acuerdo a esta pedagogía, cuyo objetivo era el pensamiento único y un patriotismo protegido por la moral católica más estricta.

*Diego Rodríguez Vargas

Presidente del Ateneo de Málaga (2009-2017). Maestro de Educación Primaria

diegorv49@gmail.com

“Necesitaba una luz en las sombrías aulas llenas de alumnos trabajando en silencio conforme al temario programado.”

Necesitaba una luz en las sombrías aulas llenas de alumnos trabajando en silencio conforme al temario programado. El crucifijo y el retrato del caudillo parecían observar desde la pared nuestra sumisa quietud. Después sería el rey Juan Carlos I quien ocupara su sitio. Desde la llegada de la democracia algunos docentes se atrevieron a cambiar su práctica. También yo quería iniciar la senda de la renovación, pero no estaba preparado. Pocos lo estábamos en los años ochenta. Inmerso en este tormento, busqué soluciones en los seminarios permanentes, en las escuelas de verano, en ciclos de conferencias que organizaban algunos sindicatos, en grupos de renovación pedagógica y en jornadas sobre Educación en el Palacio de Congresos de Torremolinos.

Empecé a familiarizarme con otro tipo de lenguaje, conocí interesantes e innovadoras experiencias de más compañeros. Todas eran singulares, casos aislados que se llevaban a cabo con enormes dificultades legales y materiales. Sin embargo, la mayoría de docentes seguíamos reproduciendo los métodos y formas que practicaron con nosotros. En mi caso, por más que lo intentaba, era consciente de que, aunque mis nuevos principios se consolidaban, me faltaban herramientas para llevar a cabo un nuevo modelo de enseñanza como otros compañeros y compañeras hacían en la escuela pública. Me sentía frustrado, disconforme conmigo mismo. Cada examen a mi alumnado de la segunda etapa de EGB suponía un naufragio más. ¿Cómo podía exigir a todos igual sabiendo que sus capacidades eran diferentes? Estaba contribuyendo a la segregación de fracasados o exitosos alumnos. Las notas se convertían en una competición. En algunos aumentaba un peligroso exceso de autoestima y en otros la aparición del complejo de inferioridad que podría llevarlos al abandono escolar o a sentirse excluidos del sistema. Me sentía como aquellos maestros republicanos que quisieron cambiar el mundo y un alzamiento militar lo impidió.

Por voluntad propia dejé el colegio concertado y me incorporé por concurso de traslados a otro público, el Jorge Guillén. El cambio me ayudó a actuar con mayor libertad en las innovaciones que necesitaba experimentar. Franco ya había muerto cuando conocí a un grupo de maestras que sentían las mismas inquietudes. Esto me animó a iniciar una nueva etapa sin temor a represalias. Necesitaba

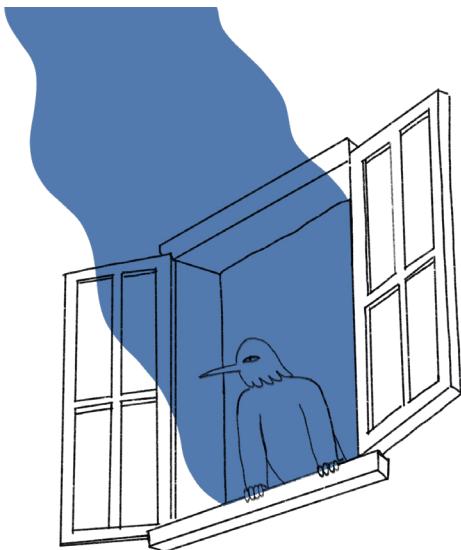
formación, leer, acercarme a las nuevas corrientes pedagógicas. Oí hablar de ciertos profesores innovadores en la Facultad de Ciencias de la Educación, entre ellos Ángel I. Pérez Gómez. Lo busqué desesperadamente. Asistí a algunas de sus conferencias, leí sus artículos y tuve la oportunidad de hablar con él en uno de los encuentros de un grupo de renovación pedagógica. Ángel no daba soluciones prácticas, pero sí las ideas para que los adaptásemos a la realidad de nuestro centro y de nuestro alumnado. Las palabras diversidad, diferentes ritmos de aprendizaje, trabajo cooperativo, aprendizaje relevante, evaluación como diagnóstico de todos los agentes que intervienen en la acción educativa, aprendizaje horizontal, la asamblea como espacio de debate..., empezaron a ser parte de mis estrategias. Conceptos muy novedosos que me despertaron un desmedido interés, pronto convertido en entusiasmo.

El pensamiento de Ángel Pérez iba calando en lo más profundo de mis convicciones. Por fin, inicié el camino de la experimentación e innovación con resultados cada vez más sorprendentes. Las técnicas de trabajo, la cooperación, las exposiciones por grupos de trabajo en el aula y en las asambleas de nivel en el salón de actos, la forma de evaluar y de conseguir que mis alumnos se autoevaluaran sin temor a suspensos, sino para encontrar soluciones, que, a veces, pasaban por cambiar mis estrategias didácticas. Reunía periódicamente a las familias para explicarles el modelo y pedir su colaboración. Estaba democratizando la escuela.

Tuve la fortuna de conocer a otra gran pedagoga, Encarna Soto, pareja de Ángel y defensora, como él, de la escuela pública. Sus hijos se incorporaron a mi colegio y ellos se involucraron al máximo en colaborar en cuanto se les requirió. Por mi parte, acepté dar una conferencia en la Facultad, representar algunas de mis adaptaciones teatrales y coordinar grupos de trabajo de alumnado de pedagogía social en mi aula. Todo un lujo para mí. Aprendí de Ángel y de Encarna, y del alumnado de pedagogía con quienes trabajé. Me sentía feliz, satisfecho del proceso que ya estaba en marcha sin posibilidad de volver atrás.

Cuando fui elegido presidente del Ateneo de Málaga, Encarna aceptó ser vocal de educación, incorporándose después otra profesora y compañera suya, María José Serván con la que había trabajado en mi aula algunas experiencias. Al mismo tiempo, Ángel se incorporó al Con-





sejo Asesor y a la Comisión de Intelectuales. Impartió la conferencia inaugural del ciclo Tribuna Ateneo Universidad, dirigió el monográfico de la revista “Ateneo del Nuevo Siglo” (ANS), a cuya presentación invitó a Federico Mayor Zaragoza para hablar de “El largo y curvo camino de la Educación”.

Sabía que Ángel era un referente en los grupos de renovación y que su pedagogía había transcendido a otras universidades, pero sus valores humanos sobrepasaban a los intelectuales. Descubrí en él a una persona excepcional, cercano, sencillo, humilde, de conversación serena y sumamente educado. Siempre estuvo dispuesto a colaborar en cuanto le pedí. Me presentó en la conferencia que impartí en la Facultad, prologó mi libro *¿Qué pensará Bryan de nosotros?*, cuestionando el modelo academicista y enciclopédico que ha dominado la escuela durante siglos incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante, al mismo tiempo que apoyaba mis experiencias escolares.

Profesor adjunto de las Universidades de Salamanca y Complutense de Madrid, catedrático en la Universidad de La Laguna y de la Universidad de Málaga, rector de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, se ha convertido en un referente imprescindible para quienes dedican su vida a la hermosa aventura de educar.

Por sus innumerables publicaciones, sus enseñanzas y méritos, este vallisoletano de nacimiento y malagueño de adopción, ha recibido importantes condecoraciones como la Cruz de Alfonso X el Sabio al mérito docente en 1986, el Premio Nacional de Innovación e Investigación educativa en 1992, Huésped Distinguido de la Ciudad de Xalapa (Veracruz. México), la Medalla de Oro del Ateneo de Málaga al mérito docente en 2005, el Premio Isay Klasse (mención de honor) al Libro de Educación de la Fundación El Libro Edición 2016-2017 (Buenos Aires, Argentina): “Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría”.

Después de una larga y exitosa trayectoria, incluso más allá de nuestras fronteras, en especial en Iberoamérica, Ángel continúa como catedrático emérito de la Universidad de Málaga. Su inconfundible sello de pedagogo innovador, su humanismo solidario, sus conocimientos y su elegante discurso siguen estando presentes en las nue-

vas generaciones de docentes que quieran acercarse a su luz y a su sabiduría en el largo y curvo camino de la educación en el que educarse en la era digital, repensar continuamente la Educación, crear un pensamiento y conocimiento práctico o la transcendencia social de la escuela, son parte fundamental de su pedagogía.

Gracias Ángel, en mi nombre y en el de tantos maestros y maestras que con tu magisterio aprendimos a soñar que otra escuela era posible. Tú nos ayudaste a dar el paso definitivo, a fundamentar nuestros anhelos y a iniciar desde la base el cambio educativo tan necesario como urgente en nuestro país. Nuestros discípulos han sido quienes más han recibido los beneficios de tus enseñanzas. En realidad, todo cuanto has transmitido y llevado a la práctica por nosotros, los docentes, ha sido pensando en ellos, niños, niñas y adolescentes sedientos de aprender de una forma más atractiva e interesante.

Estas líneas, escritas desde el corazón y la emoción de reconocer la larga y fructífera trayectoria de un amigo y un maestro, pretenden ser una muestra de gratitud infinita y un modesto homenaje a quien fue mi luz y mi guía. Una luz que seguirá iluminando a quienes decidan romper las cadenas del miedo y trabajar por una escuela más humana, menos competitiva y mejor diseñada en estos “tiempos de perplejidad”. Yo los invito a beber de tu fuente, a embriagarse de tu forma de rebelarse contra el sistema educativo que nos encadena a un pasado que aún sigue presente.

**“Gracias Ángel,
en mi nombre y
en el de tantos
maestros y
maestras que con
tu magisterio
aprendimos a
soñar que otra
escuela era
possible.”**

HISTORIAS MÍNIMAS

La aventura de crear una nueva universidad

The adventure of creating a new university

Joaquím Prats-Cuevas*

Recibido: 9 de septiembre de 2022 Aceptado: 9 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Prats, J. (2022). La aventura de crear una nueva universidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 245-252. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15347>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15347>

RESUMEN

Este escrito es un testimonio personal, y por tanto subjetivo, de la apasionante labor de poner en funcionamiento una nueva universidad dedicada a la educación: la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la República del Ecuador. Una historia mínima narrada en primera persona y que trata de evidenciar cómo el encuentro con Ángel I. Pérez Gómez supuso, para muchos, un reto a nivel intelectual.

Palabras clave: testimonio personal; relación intelectual; modelo universidad; política universitaria

ABSTRACT

This writing is a personal, and therefore subjective, testimony of the exciting work of setting up a new university dedicated to education: the National University of Education (UNAE) in the Republic of Ecuador. A minimal story narrated in the first person that tries to show how the encounter with Ángel I. Pérez Gómez was, for many, an intellectual challenge.

Keywords: personal testimony; intellectual relationship; university model; university policy

Este escrito es un testimonio personal, y por tanto subjetivo, de la apasionante labor de poner en funcionamiento una nueva universidad dedicada a la educación: la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la República del Ecuador. En realidad, lo que cuento es un pretexto para mostrar mi simpatía i admiración por Ángel Pérez con el que compartí esta tarea, que, desde mi punto de vista, casi fue una aventura.

*Joaquím Prats-Cuevas [0000-0002-8035-9368](https://orcid.org/0000-0002-8035-9368)

Universidad de Barcelona (España)

joaquimprats1@gmail.com



Supe de Ángel a través de sus escritos muchos años antes de tener la oportunidad de conocerlo personalmente. Cuando tomé la decisión de pasar del área de Historia Moderna, en la que era profesor titular, a la que fue la primera cátedra de didáctica de las Ciencias Sociales, comencé a leer, de manera sistemática, libros de pedagogía con el fin de formalizar mi pensamiento didáctico que se basaba, fundamentalmente, en la práctica innovadora en el ámbito de la enseñanza de la historia en bachillerato.

En aquellos años, mi opinión sobre los pedagogos no era la mejor. Siendo estudiante de Filosofía y Letras en la Universidad de Valencia, después de los dos años comunes, cursé de manera simultánea primero de pedagogía, que era estudio vespertino, e Historia y Geografía que se impartía en turno de mañana. Las clases de la tarde me produjeron una gran decepción intelectual y una mala opinión sobre la especialidad de pedagogía que comenzaba en aquellos años. Cuando comparaba las clases de la mañana, con grandes profesores discípulos de Jaume Vicens Vives, con las de la tarde, las diferencias eran enormes. En la mañana nos adentramos en la escuela de Annales y, por nuestra cuenta, en el pensamiento marxista de la historiografía francesa y británica, y en las entonces nuevas teorías del estructuralismo. Por la tarde, dormitaba con las aburridas i garbanceras peroratas de profesoras, algunas de ellas monjas teresianas, o las de algún pseudofilósofo que devino en catedrático de pedagogía en la UNED. Recuerdo al profesor de didáctica general que se desgañitaba en sesiones magistrales explicándonos que toda clase debía ser activa, aunque nunca permitía que le hiciésemos preguntas. Como es lógico, no pase a segundo y me dedique a ser historiador y profesor de historia. Pese a ello, mantuve mi interés por la didáctica buscando otros caminos ligados a la innovación, una vez acabada la carrera, en mi flamante condición de catedrático de instituto.

Como he señalado, cambié mi opinión cuando tuve que estudiar de nuevo pedagogía al preparar la cátedra de didáctica de la Historia. Fue entonces cuando leí el libro de Ángel Pérez y José Gimeno: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, que me ofreció una visión que no había conocido en mi facultad. Constaté que esta orientación, que luego amplié con otras lecturas, me podía enriquecer como profesor e investigador de didáctica de las Historia, en la tarea que

“Fue entonces cuando leí el libro de Ángel Pérez y José Gimeno: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, que me ofreció una visión que no había conocido en mi facultad.”

“la UNAE era una posibilidad extraordinaria para ensayar, con aparente libertad, muchas de las ideas que nuestra rígida universidad española no permitía.”

me propuse de contribuir a construir un área que se encontraba en una fase casi fundacional en los terrenos metodológicos y epistemológicos. Aquellas lecturas, estuviésemos de acuerdo o no con ellas, fueron sustanciales para lo que ha sido después mi vida académica.

Así se inició de mi relación, en este caso intelectual, con el amigo Ángel. Estuve a punto de conocerlo personalmente cuando, ocupando la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC, constituyó una comisión para la mejora de la didáctica universitaria. Invité a participar a Vicente Benedito, a Miguel Ángel Santos Guerra y a Ángel I. Pérez como pedagogos, junto con otros académicos de diversas especialidades. Ángel no se integró, argumentando alguna razón práctica que me hicieron llegar. Fue una pena que no viniese a la comisión, ya que hubiésemos adelantado muchas discusiones y conversaciones.

Sirvan los párrafos anteriores como introducción al objeto narrativo de este billete, que trata de nuestra experiencia conjunta en la fundación e institucionalización de la UNAE. Denominar aventura la creación de una nueva Universidad no es solo un recurso retórico ya que, desde mi punto de vista, aquellos años resultaron una aventura personal e intelectual.

En el año 2014, el presidente Rafael Correa de la República del Ecuador, decidió la creación de cuatro universidades que se denominaron “emblemáticas”, que debían servir, al tiempo, como ejemplo y como revulsivo del sistema universitario ecuatoriano. El presidente nombró comisiones gestoras para gestionar la puesta en marcha de las nuevas universidades. Una de ellas fue la UNAE, que debía dedicarse a la formación de docentes. Para este centro nombró, en la correspondiente comisión gestora, a cinco académicos, todos con categoría de rector, para un periodo de seis años. Entre los cinco nos encontrábamos Ángel y yo mismo.

Nos tomamos el encargo con ilusión, no exenta de un punto de ingenuidad al no prever las dificultades que tenía el proyecto. Un poco hartos del burocratismo y de la deriva de nuestro sistema universitario, la UNAE era una posibilidad extraordinaria para ensayar, con aparente libertad, muchas de las ideas que nuestra rígida universidad española no permitía.

Siendo un trabajo apasionante, debo reconocer que no fue del todo exitoso ya que tuvo complicaciones. Como ilustración de algunos de los retos que hacían difícil el proyecto, me referiré a tres aspectos fundamentales: en primer lugar, el constituir una autoridad colegiada que fuese internamente coherente y tuviese una visión compartida de lo que debía hacerse. En segundo lugar, moverse en la deriva compleja y, en ocasiones, dificultosa de las relaciones políticas e institucionales que expresaban las tensiones internas de la llamada Revolución Ciudadana que, tanto en la época del presidente Correa, como en la contrarrevolución encabezada por su traidor sustituto, implicó y condicionó la marcha de la Universidad. En tercer lugar, conformar una plantilla docente competente, actualizada y que compartiera el proyecto de lo que debía ser una universidad que superara a las añejas instituciones de formación de maestros en Ecuador.

Respecto a la configuración de la Comisión Gestora, no fue posible conseguir una visión profunda compartida y una unidad en la dirección estratégica. Éramos cinco personas con trayectorias, formación y experiencias académicas muy diferentes y, desafortunadamente, poco complementarias. Una profesora de física, de una universidad de los Estados Unidos, con un concepto casi *naïf* de la didáctica, y cero experiencia en la formación de maestros; un profesor mexicano, típico académico que se mueve en algunas universidades latinoamericanas, que sabe poco, pero habla mucho; un profesor colombiano, afincado en Ecuador, de formación teológica y filosófica, muy vinculado a algunos políticos del gobierno de Correa. Como este colega iba a residir permanentemente en la Universidad, fue sugerido por el ministro y aprobado por el resto de la comisión, como el responsable del día a día. En la práctica rector efectivo de la institución, función que asumió ampliando notablemente lo que debían ser sus competencias en un órgano colegiado en el que era un *primus inter pares*. Junto a esos tres colegas, Ángel y yo que, como es sabido, trabajamos en facultades de educación de las universidades de Málaga y de Barcelona respectivamente. Aunque de especialidades diferentes y procedencia distinta en nuestro mundo de áreas de conocimiento, teníamos unas ideas iniciales fundamentadas en la experiencia y en nuestra trayectoria científica, que hacía fácil ponerse de acuerdo para elaborar un nuevo proyecto. Solo

“**Siendo un trabajo apasionante, debo reconocer que no fue del todo exitoso ya que tuvo complicaciones.”**



Ángel y yo teníamos experiencia práctica en la formación de maestros, el resto, excepto el colega colombiano que había publicado y estudiado temas de filosofía de la educación, venían de otras trayectorias profesionales e intelectuales, no ligadas a la formación inicial de docentes.

Ángel se encargó de lo académico y aportó un documento que definimos como “modelo pedagógico de la universidad”, que tuvo un gran impacto como rasgo de identidad de la UNAE, aunque siendo un escrito asumido por la Comisión Gestora, su valor fue más formal que efectivo en la marcha del nuevo centro. Yo me dedique, con poco éxito, a la investigación. Esta actividad sería imprescindible para que la UNAE fuese una universidad con mayúsculas y no una mera escuela de formación. El colega mexicano se dedicó a firmar decenas de convenios con una panoplia de organismos e instituciones universitarias nacionales e internacionales que, desde mi punto de vista, no aportaban nada o casi nada. La compañera norteamericana no se a que se dedicó. El rector efectivo era quien realmente gobernaba el centro creando una potente y fiel estructura de PAS y contratando o despidiendo al nuevo profesorado con criterios que siempre me resultaron poco transparentes, lo que le otorgaba un gran poder entre los docentes recién llegados.

Durante más de dos años, quemamos nuestras energías en reglamentar el funcionamiento del centro al estilo burocratizado de las universidades ecuatorianas. Reglamentos y más reglamentos, reuniones interminables en detrimento de lo que creo hubiese sido una tarea más provechosa: impulsar personalmente proyectos académicos, potenciar, con nuestra implicación directa, innovaciones e investigaciones, intervenir directamente en la estructura docente y su organización, y controlar la entrada de los nuevos docentes. No conseguimos configurar y poner en funcionamiento los departamentos más evidentes: psicología, sociología, didácticas aplicadas, etc. Siempre teníamos un “sí, claro”, pero no se llevaban a cabo las medidas. Creo que no se entendían. Al no residir permanentemente allí, todo quedaba en manos del grupo del entorno del rector efectivo.

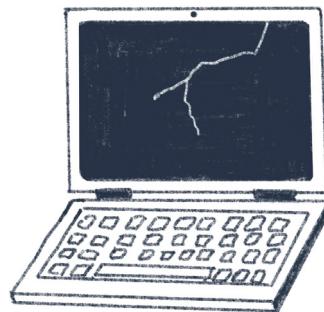
Meses antes de las elecciones a nuevo presidente de la República, hubo un intento, por parte del ministro más directamente encargado de la universidad, de eliminar la Comisión Gestora para proceder a la institucionalización

ordinaria del centro. Aunque el rector efectivo estaba conforme arguyendo que una victoria del candidato no *correista* provocaría nuestra destitución *ipso facto*, nos negamos a esta maniobra ya que sospechamos que esa no era la razón fundamental. Lo paradójico es que, ganando las elecciones presidenciales un candidato *correista*, también fuimos apartado del centro de manera fulminante.

Con el cambio de presidente de la República, se inició una destrucción sistemática de la obra hecha por el gobierno de Rafael Correa. Los de la UNAE éramos, para los nuevos gobernantes, personas leales a las directrices del anterior presidente. Fuimos invitados a dejar la UNAE. Esa invitación era indirecta ya que lo que se nos pidió es que nos trasladáramos a vivir, de manera permanente, al Ecuador para poder seguir en la responsabilidad, seguramente imaginando que no aceptaríamos. Dos de los cinco miembros dimitieron inmediatamente. Ángel y yo solicitamos unos meses para arreglar los temas en nuestras universidades españolas y poder trasladarnos. Podía ser una jugada de mus, es cierto, pero ellos se adelantaron y nos cesaron sin consulta y no incluyendo en el diario oficial la consabida formula de “agradeciendo los servicios prestados”. Quedó el rector efectivo que, pese a su intento de acercamiento al nuevo gobierno, acabó también abandonando UNAE.

El tema de la constitución de una plantilla docente con experiencia académica solvente y con visiones actualizadas de lo que supone hoy la formación de profesorado fue otro de los temas que no conseguimos plenamente. Si hubiésemos hecho una universidad de masters y doctorados, con pocos y experimentados profesores, seleccionados con criterios de calidad muy definidos, acompañando a los que se contrataran de manera permanente de profesorado visitante de las mejores universidades, la cosa hubiese quizá funcionado mejor. Era una estrategia para que la UNAE no compitiese en la formación de los estudiantes de grado, sino con la idea que la nueva universidad interviniese en el sistema, actualizando, formando y graduando al profesorado de los centros de formación ya existentes y a otros graduados que se quisiesen incorporar al sistema como formadores de formadores.

Pero quisieron una universidad que impartiese grados y que se masificase lo antes posible. ¡Cada vez más alumnado!, siendo este un indicador que se fijaba como expe-



“La aventura no sirvió para descubrir el Dorado, sino para descubrir a otros buenos aventureros, el mejor, Ángel.”

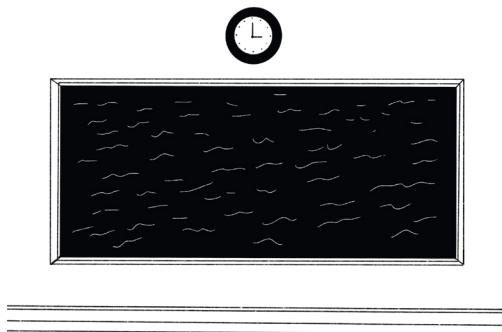
sión de éxito. Ello exigía incorporar, cada año, a muchos docentes, que se debían reclutar muy rápidamente para una universidad, en aquel momento, totalmente desconocida. Se contrató todo tipo de profesorado, unos llegaron huyendo del Chavismo, otros de una Cuba que paga mal a los enseñantes, otros provenían de un programa de estancias de profesorado extranjero en Ecuador (Prometeo) y que no tenían donde regresar, algún joven incauto sin experiencia y algunos que pasaban por allí. Se formó un colectivo que, pese a la buena disposición e interés de muchos, no tenía la más mínima coherencia. Procedían, la mayoría, de culturas académicas no compatibles con la que pretendíamos crear. Algunos, demasiados, era la primera vez que daban clase en la formación de profesores. La mayoría de las trayectorias investigadoras eran poco idóneas y, en algunos casos, muy escasas o sin la calidad exigida para una universidad que pretendía ser un referente en Latinoamérica.

Más complicado fue la labor de designar los responsables intermedios, tanto en la organización académica, como en la de investigación. Nombramos *a troche y moche* cargos y coordinadores y los cesamos por no considerarlos en su función responsables idóneos, y ello pese a la buena fe que muchos profesaban. Era un tema de competencia y de liderazgo que es difícil improvisar en un colectivo tan variado, incoherente y sin experiencia de trabajo en común. Y no comento aquí las derivas provocadas por la procedencia nacional de grupos mayoritarios de docentes que afectaron negativamente la convivencia general.

Fueron algo más de cuatro años de trabajo, con largas estancias presenciales y muchas reuniones virtuales (creo que una por semana). No tengo claro el resultado final, pero por lo que conozco no es exactamente la nueva universidad que pretendíamos.

Empleamos muchas horas para hablar, para pasear, para discutir de todo, para escribir algún documento que debía discutirse por el profesorado, para reflexionar conjuntamente sobre lo que estábamos construyendo, y también para probar la mejor gastronomía de la ciudad de Cuenca, para ir a los baños de barro del balneario cercano, y hacer alguna excursión a las zonas cercanas, tan bellas e interesantes. En suma, la aventura académica fue

también una gran oportunidad para convivir y conocer colegas interesantes de los que se aprende siempre. En mi recuerdo, este espacio de convivencia fue muy importante en el conjunto de la experiencia: iniciar y labrar nuevas relaciones de amistad con personas que no conocía, como Sebastián Fernández de Córdoba, el secretario, con algunos integrantes del equipo docente, con profesores visitantes que conseguimos que vinieran, en cortísimas estancias, a ayudarnos. Y, sobre todo, conocer al que hoy considero un amigo al que admiro. La aventura no sirvió para descubrir el Dorado, sino para descubrir a otros buenos aventureros, el mejor, Ángel.



HISTORIAS MÍNIMAS

Gracias, Ángel

Thanks, Ángel

Miguel López Castro, Toñi Corpas y Manolo Alcalá*

Recibido: 2 de septiembre de 2022 Aceptado: 9 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: López Castro, M., Corpas, T. y Alcalá, M. (2022). Gracias, Ángel. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 253-256. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15314>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15314>

RESUMEN

En este texto los autores relatan las experiencias de cambios e innovaciones vividas en su escuela, en Totalán, desde finales de los años 70 y como un grupo de docentes universitarios, entre los que se encontraba Ángel Pérez Gómez, les acompañó en su proceso de renovación pedagógica.

Palabras clave: renovación pedagógica; escuela rural; relación universidad-escuela

ABSTRACT

In this paper, the authors narrate the experiences of changes and innovations lived in their school, in Totalán, since the end of the 1970s and how a group of university teachers, including Ángel Pérez Gómez, accompanied them in their pedagogical renewal process.

Keywords: pedagogical renewal; rural school; university-school relationship



Eran los últimos años setenta y primeros ochenta cuando en Málaga, como en el resto de España, se estaban fraguando colectivos de maestros y maestras deseosos de promover cambios en la escuela por entonces existente y que denominábamos “escuela tradicional”. Estábamos saliendo de una dictadura y cabía la posibilidad de construir una sociedad democrática, más justa, libre e igualitaria que la que veníamos soportando. Pensábamos que la educación podía ser una herramienta transformadora de aquella sociedad formando futuros ciudadanos que se implicaran en la mejora social de su entorno. La escuela podría promover el desarrollo de personas libres que caminaran por el sendero de la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo, la conciencia

*Miguel López Castro, Toñi Corpas y Manolo Alcalá
Docentes jubilados. CEIP Virgen del Rosario (España)
chiline9@hotmail.com

igualitaria... En fin, una escuela democrática en la que se vivenciara la cultura creativa y libre, y, por supuesto, la educación en valores democráticos.

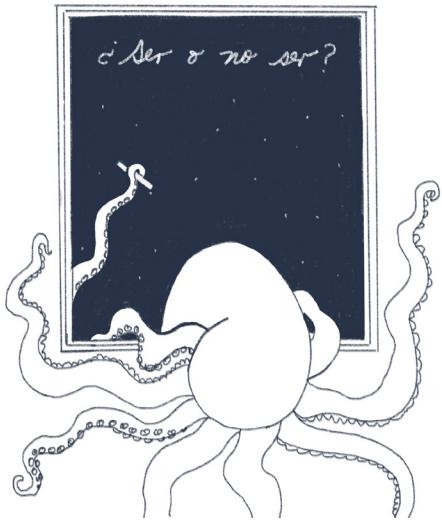
El **(MCEP)** Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, de sello freinetiano e implantación estatal, el **CREA** (Colectivo para la Renovación Educativa de Andalucía) de ámbito malagueño y el **Colectivo Pedagógico de la Axarquía**, de ámbito comarcal, nucleaban los anhelos de una escuela mejor. Estos colectivos, también llamados *movimientos de renovación pedagógica* organizábamos actividades internas, grupos de trabajo diversos y escuelas de verano para promover sus opciones. Lógicamente, solíamos acudir a ponentes solventes, maestros con experiencias innovadoras y valiosas y, también, a profesores universitarios que sintonizaran con la orientación pedagógica que preconizábamos. Profesores universitarios como Miguel A. Santos Guerra, Miguel López Melero, etc. a los que la escuela pública les estará siempre agradecida.

Pues bien, uno de ellos era Ángel Pérez. Para nosotros, maestros de base, Ángel Pérez era un joven catedrático que había venido a la universidad de Málaga, que conocía las tendencias pedagógicas occidentales del momento y que tenía prestigio entre los estudiantes universitarios. Así pues, año tras año, Ángel era requerido por alguno de los colectivos para que nos impartiera alguna charla sobre este o aquel tema. Ángel nunca se negó a ello; siempre que sus obligaciones en la universidad se lo permitían, Ángel gustosamente participaba.

En sus exposiciones notábamos una general coincidencia con nuestros planteamientos, a los que añadía ideas nuevas o más reflexionadas que las nuestras. Pero había más, a decir verdad, Ángel nos encandilaba. ¿Por qué? Pues porque aunaba dos rasgos definitorios de su personalidad que valorábamos muchísimo. Uno: la coherencia lógica de su discurso y su oratoria. Asistir a cualquiera de sus ponencias o intervenciones era una gozada porque Ángel desarrollaba su intervención siguiendo un esquema lógico y expresaba el contenido en lenguaje pulcro y certero, con vocabulario asequible y con una orientación ideológica clara y, generalmente, coincidente con la nuestra. No solo entendíamos lo que Ángel nos

“Era como si él verbalizara con claridad y precisión aquello que nosotros estábamos pensando.”

comunicaba, sino que además era como si él verbalizara con claridad y precisión aquello que nosotros estábamos pensando, pero que, en realidad, teníamos dificultades en expresar.



Y dos: era una persona llana, sencilla, de trato amable, que no alardeaba de su posición académica, colaborador. Esto es, parecía uno de nosotros.

A finales de los ochenta ya iba tomando cuerpo un proyecto de escuela, democrático y atractivo, que estábamos trabajando en Totalán. Un grupo de docentes que, con dedicación y modestia, trataban de hacer una escuela válida para la localidad, participativa, cooperativa. Maestros y maestras que dedicaban sus esfuerzos a construir una escuela realmente popular. Pues bien, no recordamos exactamente cómo fue el contacto, pero el caso es que Ángel nos ofreció su ayuda.

La aportación de Ángel y otros profesores de su departamento, como Javier Barquín, fue crucial para nosotros. De la mano de ellos comenzó la alfabetización informática de escolares de Totalán y de algunos miembros del claustro. No es muy común ver a un prestigioso catedrático de universidad en una escuelita de pueblo echando una mano a niños y maestros.

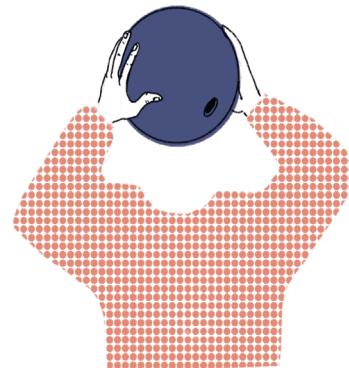
Hay que decir, además, que Ángel se convirtió en referencia teórica para la práctica de quienes estábamos en la escuela y nos acercábamos a sus escritos. Lo que él escribía sobre metodologías investigativas, competencias básicas, cultura experiencial y/o académica, etc. nos resultaba fácil trasladarlo a nuestra práctica.

Ángel es y ha sido así. Un estudioso de mente privilegiada preocupado por temas esenciales de su ámbito universitario (la epistemología, la construcción del conocimiento, las funciones sociales de la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación educativa, etc.) y que ha colaborado y apoyado a grupos de docentes implicados en la transformación de la enseñanza desde una perspectiva social y renovadora.

Pero por encima de todo eso, lo que más estimamos de Ángel es su calidad humana, pues ser respetuoso y generoso con los demás es un don que adorna su

personalidad. Quienes hemos tenido la fortuna de compartir experiencias, tiempo e ilusiones con él nos sentimos orgullosos de haber podido vivirlo.

Ángel, a estas alturas del camino, con la mochila ya cargada de años y vivencias, te deseamos lo mejor, es decir, felicidad. Y al mismo tiempo queremos hacerte llegar nuestro agradecimiento por todo lo que nos aportaste.



Me cambió la vida

My life changed

Noemí Peña Trápero*

Recibido: 2 de mayo de 2022 Aceptado: 2 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Peña, N. (2022). Me cambió la vida. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 257-261.

<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14649>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14649>

RESUMEN

Cuando la formación universitaria tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, esta exige un trabajo profundo sobre sí mismo; requiere tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarlo todo y puede ir acompañado de una crisis de identidad. El pensamiento de Ángel ha sido el sostén de toda mi carrera personal y profesional, el motivo de que la autocritica, la *pasión por el saber* y el compromiso con la educación formen parte de mi día a día. Sin duda, Ángel me cambió la vida, y gracias a su legado la sigue cambiando a multitud de maestros y maestras que un día deciden caminar contracorriente y darle sentido a su experiencia, provocando la inquietud de quienes, dormidos en el inconsciente creen hacer las cosas correctamente, sin pensar, sin reflexionar... sin sentido.

Palabras clave: educación; aprendizaje relevante; conocimiento práctico; Lesson Study; formación del profesorado

ABSTRACT

When university education aims to transform people, their attitudes and their actions, it requires a deep work on oneself; it requires time and effort, exposes us to the gaze of others, invites us to question everything and can be accompanied by a crisis or change of identity. Ángel's thought has been the support of my entire personal and professional career, the reason that self-criticism, passion for knowledge and commitment to education are part of my day to day. Without a doubt, Ángel changed my life, and thanks to his legacy he continues to change it for numerous teachers who one day decide to walk against the tide and make sense of their experience, provoking the restlessness of those who, asleep in the unconscious, believe they are doing things correctly, without thinking, without reflecting... without meaning.

Keywords: education; relevant learning; practical Knowledge; Lesson-Study; teacher training



*Noemí Peña Trápero [0000-0003-4721-1975](http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14649)

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga (España)

noemiptr@uma.es

Mi andadura en “la academia” comenzó en el curso académico 2006/2007, cuando inicié mis estudios en la licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Málaga. Por aquel entonces el plan de estudios contaba con varias asignaturas anuales, una de ellas era *Didáctica General*, con Ángel Pérez como profesor. Recuerdo claramente cómo junto a mis compañeros y compañeras asistíamos cada viernes –libro rojo en mano (Pérez Gómez, 1998)– para sentarnos a dialogar sobre los entresijos de una cultura escolar que ya por esos tiempos se encontraba lejos de cumplir su cometido. Sus clases eran asamblearias y totalmente abiertas al debate y a la reflexión. En mi caso, que llegaba de una experiencia donde primaba la cantidad (información) sobre la calidad (conocimiento), el análisis y la comprensión del discurso de Ángel me ayudó a cargar de valor no sólo la que sería mi profesión, sino a darle sentido a mi propio proyecto vital. Podría compartir la cantidad de diálogos y cuestionamientos internos que su pensamiento provocó en mí, pero si me detengo a pensar en cuál fue el detonante de todos, sin duda alguna fue el concepto de educación:

La educación es la oportunidad que ha de tener todo individuo para cuestionar su propia socialización (adquisición de la cultura dominante). Para que haya educación no puedes poner límites a nada, tienes que dejarte enriquecer. La educación no quiere decir rechazar la socialización, sino cuestionarla. (Apuntes de clase, Didáctica General, 2006/2007)

Por primera vez me encontraba con alguien que alentaba al cuestionamiento en lugar de condenarlo. Este cuestionamiento tenía como horizonte la transformación de una sociedad y de una escuela cada vez menos humana y más mediatizada por valores neoliberales, patriarcales y hegemónicos. En mi caso, que provenía de una socialización basada en la cultura del esfuerzo y el trabajo, pero también en el conformismo y el “porque sí”, su discurso me cambió la vida porque por primera vez empecé a poner en cuestión el sentido de casi todo (mi condición como mujer, lo primero).

El concepto de educación lleva de la mano una noción sobre el aprendizaje también trasgresora, de manera que sólo se entiende como educativo aquel aprendizaje que provoca conflicto cognitivo, que te hace abrir nuevos horizontes y te permite caminar hacia una nueva realidad. Este es el aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998), aquel que incorporas a tu vida, que te hace crear nuevos hábitos conscientes y que te permite incorporar aquello que teóricamente defiendes. Un tipo de aprendizaje que, una vez das con él, se hace difícil de entenderlo de otro modo. Los dos conceptos hasta ahora mencionados son los culpables de que estudiantes como yo terminásemos la carrera con muchos frentes abiertos y con una sed de saber más, hasta ahora intacta. En mi caso, terminé con la certeza de que vivimos en una sociedad enferma, esclava del capitalismo, cada vez menos humana y más superficial, con crisis de valores fundamentales y con una falta de honestidad que roza lo incomprensible. Pero también salí comprendiendo que una de las claves para la toma de conciencia, el progreso y la evolución es la educación, y que lejos de lo que cada contexto de socialización proporciona, la escuela se convierte en el lugar de esperanza desde donde puede nacer el cambio.

Mi entrada a la vida adulta estuvo mediatizada por la toma de conciencia del sinsentido de muchos aspectos de nuestra cultura, pero también por la necesidad de abrir la mente y de continuar por un camino indagatorio que me ayudase a encontrar respuestas, o mejor dicho, soluciones. En ese momento, di con el *Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa*, donde volví a reencontrarme con ese referente que tanto me marcó en 1º y aquí fue cuando gracias a su asignatura “Naturaleza y sentido de la innovación educativa” pude conocer de manera mucho

más reposada los cimientos de su pensamiento. Un pensamiento que en esos cuatro años había nutrido con nociones muy interesantes sobre neurociencia, que venían a demostrar de una manera más “rigurosa” todo aquello sobre lo que la pedagogía había teorizado años atrás.

Existen circuitos neuronales heredados de la especie, es decir, instintos, los cuales serán válidos mientras que no cambie el contexto en el que fueron construidos. Bajo este contexto, la potencialidad de nuestro pensamiento es enorme, de hecho, con este somos capaces de modificar conductas, emociones, sentimientos, hábitos, rutinas, intuiciones, etc. (Apuntes de clase, Naturaleza y sentido de la innovación educativa, 2010/2011)

La neurociencia nos venía a demostrar que el cerebro es plástico (Davidson y Begley, 2012) y que nada está predeterminado por naturaleza, sino que el pensamiento y comportamiento humanos se pueden transformar.

Cambiando la mentalidad de los seres humanos podemos trasformar aspectos externos. Cuando empezamos a indagar, lo que emerge es extraordinario. (Apuntes de clase, Naturaleza y sentido de la innovación educativa, 2010/2011)

Atrás quedaba la excusa generacional. La persona adulta puede transformar su cultura a través de un proceso indagatorio en el que se pongan sobre la mesa determinadas inercias, respuestas y hábitos inconscientes. Lo que aconteció después fue un largo proceso de crecimiento personal, profesional y académico. Ángel fue mi tutor de TFM y de tesis doctoral. Con él fui construyendo la necesidad de saber más sobre el profesorado desde una perspectiva cualitativa con la observación prolongada de varias maestras en sus aulas como principal herramienta de obtención de datos. Por aquella época Ángel se encontraba escribiendo su libro blanco (Pérez Gómez, 2012) y gracias a eso pude acompañar mis vivencias en el campo de investigación con la búsqueda y gestión de las referencias que él iba compartiendo conmigo. Pero eso no quedaba ahí, porque cada semana acudía a su despacho para intercambiar mis impresiones y esquemas sobre lo que iba leyendo y observando (con los estudios de casos que fui realizando), generándose un pequeño foro de discusión teórica que se mantuvo durante los cuatro años que duró mi elaboración de tesis. La mayor parte de las veces acudía perdida, sin entender bien aquello que me estaba pasando en la indagación y nunca olvidaré cómo cuando entraba en su despacho mi mente se iluminaba y todo cobraba sentido. Él sabía utilizar las palabras adecuadas para conectar todo aquello que en mi mente se encontraba inconexo.

Hago referencia a “lo que me pasaba” porque para mí, la tesis, además de ser una experiencia en la construcción de conocimiento, fue también una experiencia vital donde consolidé algunas de las actitudes y valores que me definen. De hecho, mi mayor incertidumbre siempre ha sido que mi análisis nunca fuese lo suficientemente bueno o válido, o que mis interpretaciones no fuesen las esperadas dentro del mundo académico debido a mi falta de experiencia o madurez. No obstante, eso es lo que Ángel más valoraba, porque eso él lo denomina autocrítica, algo muy necesario en el mundo académico. Y aunque se trate del camino más difícil porque requiere un trabajo constante con una misma, al final es algo que se retroalimenta con el compromiso y el inconformismo, disposiciones subjetivas (Socket, 2006) que, según concluí de manera paralela en mi tesis (Peña y Pérez, 2019), son fundamentales en el profesorado para el avance de la educación.

De manera concreta fui comprendiendo que, para llegar a un verdadero cambio del sistema educativo, es necesario que los y las docentes se cuestionen si lo que están haciendo corresponde con las teorías pedagógicas que defienden. Y esta verdadera función de repensar y reflexionar sobre el propio pensamiento y sobre los propios actos únicamente se podrá alcanzar a través del análisis y de la reconstrucción de un tipo de conocimiento que trasciende a las teorías declaradas: el conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2012), o aquel que rige la propia interpretación y acción en los contextos prácticos. Este se va complejizando y reconstruyendo a medida que el sujeto amplía su contexto de relaciones y vivencias, así como su participación en la cultura social y crítica. Este concepto me acercó a otros referentes como Shön (1998) y el *conocimiento en la acción*. También a Polanyi (1983) y su idea de *corporización del conocimiento*. Finalmente se convirtió en el foco de mi tesis, el motivo por el cual tuve y sigo teniendo la necesidad de trascender los referentes pedagógicos (Korthagen, 2010; Perrenoud, 2008; Imbernón, 2007) y abrir el horizonte hacia la psicología (Morgado, 2007; Pozo, 2014), la neurociencia (Davidson y Begley, 2012; Damasio, 2001, 2010; Mora, 2014) o la filosofía (Marina, 2012). A día de hoy puedo decir que *sólo sé que no sé nada* (Sócrates), porque la complejidad del pensamiento y comportamiento humano es inabarcable.

La única certeza es que la reflexión y la cooperación son procesos que ayudan a remover esquemas, y para eso el descubrimiento y la indagación sobre una estrategia formativa basada en la investigación grupal o Lesson Study ha sido fundamental. La profundización en este modelo formativo (Lewis, 2009; Dudley, 2015), que también descubrí gracias a Ángel, sigue muy presente tanto en mi quehacer como profesora universitaria como en mis indagaciones en investigación, y también sigue marcando mi forma de entender la educación y la formación del profesorado inicial y permanente. Siempre digo que aprendí a ser docente universitaria bajo este esquema y que por eso no entiendo la docencia sin cooperación, compromiso y reflexión. Muestra de ello está la experiencia interdisciplinar que cada año desde el curso 2015/2016 venimos desarrollando en tres asignaturas del Grado de Educación Infantil (Peña, et al., 2022), así como en la tutorización y en el acompañamiento en el Practicum III y TFG (Muñoz, et al., 2022) del mismo Grado, donde las estudiantes de maestra tienen oportunidad de vivir ciclos cooperativos de reflexión y acción. Sin duda, Ángel me cambió la vida, pero gracias a su legado la sigue cambiando a multitud de maestros y maestras que, de manera directa o indirecta siguen nutriéndose de su saber con este tipo de proyectos cuyo trasfondo lleva implícita su manera de entender la educación.

REFERENCIAS

- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Drakontos.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Davidson, R. J. y Begley, S. (2012). *The emocional life of your brain*. Hudson Street Press.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study. Professional learning for our time*. Routledge.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 83-101.

- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? En *Educational Action Research*. 17(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/09650790802667477>
- Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Ariel.
- Muñoz González, L.C., Rodríguez Robles, C. y Serván Núñez, M. J. (2022). La Lesson Study en el prácticum y el Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil: un contexto para iniciarse en la práctica docente de forma reflexiva y cooperativa. En Á. I. Pérez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 307-328). Morata.
- Peña Trapero, N., Márquez-Román, A., Fernández García, I. M. y Muñoz González, L.C. (2022). Infancia, aprendizaje y rol docente... Haciendo visible lo invisible. Un estudio multicasos en el grado de Educación Infantil. En Á. I. Pérez, A. I. y E. Soto (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 265-284). Morata.
- Peña, N. y Pérez, Á. I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cílicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*. 30(2), 569-587. <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sockett, H. (2006). *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards*. American Association of Colleges for Teacher Education.

RESEÑAS

La cultura escolar en la sociedad neoliberal

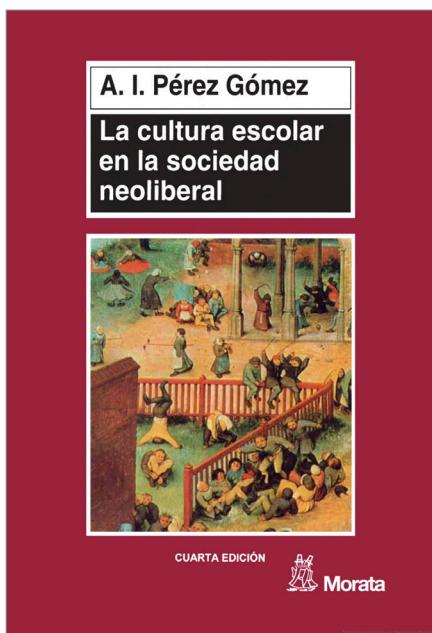
Pérez-Gómez, A. I. (1998), Morata

Ingrid Sverdlick*

Recibido: 30 de abril de 2022 Aceptado: 6 de junio de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Sverdlick, I. (2022). La cultura escolar en la sociedad neoliberal [Book-Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 262-265. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14638>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14638>



Título: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*

Autor: Pérez Gómez, A. I.

Páginas: 320

Editorial: Morata

ISBN: 84-7112-431-9

Año de publicación: 1998

País: España

Idioma: Español

UN ÁNGEL EN ARGENTINA

Añoranzas en el presente

Pasaron más de 30 años desde aquel día en que conocí a Ángel I. Pérez Gómez. Era diciembre de 1990 cuando llegué a Málaga buscando algún futuro, difícil de imaginar en una Argentina aún presionada por los resabios de la dictadura militar-cívico-eclesiástica que asoló el país entre 1976 y 1983 y que, en democracia, parecía seguir inevitablemente un camino hacia el desarrollo y consolidación de las políticas neoliberales iniciadas, sin duda, en la dictadura.

Recuerdo subir las escaleras del edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación en el campus del Ejido y mirar los carteles con los nombres en las puertas de los despachos. No conocía a nadie allí, tampoco en la Ciudad. Preguntando y contando de dónde venía, alguien me recomendó hablar con Ángel, a quien encontré en una pequeña oficina rodeado de cajas y papeles, en plena mudanza hacia el nuevo edificio del campus de Teatinos en Málaga. Guardo en mi memoria la foto de ese momento y una brevíssima charla que me incomodó y que me desafió a poner en debate la mochila académica que traía conmigo. Desde ese día, mis conversaciones con Ángel, acaecidas en clase, en conferencias, a través de sus escritos,



*Ingrid Sverdlick 0000-0002-6501-1064

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

ingridsver@gmail.com

por correo postal, mail y personalmente en algún café de Málaga o Buenos Aires han sido puer-
tas que se abrieron, pensamientos que florecieron, reflexiones que han ido, vuelto y volado.

Me gustaría hacer esta reseña-homenaje en la misma clave de nuestras conversaciones. Quisie-
ra estar hablando con él sobre la vigencia y actualidad de su libro “La cultura escolar en la socie-
dad neoliberal”, publicado en 1998 por Morata-Madrid, en un tiempo donde el neoliberalismo está
tan consolidado que debemos preocuparnos actualmente por el avance de una derecha que está
cada vez más a la derecha, donde acontecen guerras salvajes con miles de muertes y poblaciones
desplazadas, al servicio de los intereses de las grandes potencias y de las miserias de los poderes
económicos y financieros (Guerras más o menos publicitadas: Etiopía, Siria, Afganistán, Yemén, Is-
rael-Palestina, Ucrania-Rusia, etc.), en este tiempo, en el cual las desigualdades sociales se han ido
profundizando en el interior de los países y también en el mapa político mundial. Me gustaría con-
versar con Ángel en este contexto monopólico de información caracterizado por las noticias falsas,
engañosas (*fake news*), que intencional y abiertamente juegan en el concierto político marcando
donde se ubica “el bien” y donde “el mal” y en esta actualidad supuestamente pos pandémica que
nos tiene desconcertadas y desconcertados luego del COVID19, o como me imagino que podría de-
cir Ángel, una actualidad que nos tiene colocadas y colocados en un estado de perplejidad.

Me gustaría mucho dialogar con Ángel, quien con certeza está pensando todas estas cosas.

Añoranzas en el pasado

Aunque se podría decir que el neoliberalismo se fue instalando en Argentina y en América Latina con las dictaduras que acontecieron en la región durante las décadas del 60 y 70, fue en los años 90 que Argentina asumió y aplicó de una manera extendida y abierta las políticas neoliberales en todos los sectores de la vida económica y social. En el campo educativo, se promovió una refor-
ma estructural y normativa de gran alcance que se materializó con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. A partir de allí, se pusieron en marcha una gran cantidad de dispositivos de formación y capacitación docente, tomando el modelo de la experiencia española con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que curiosa y paradójicamente se encontraba en proceso de extinción, luego de aprobarse en 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Quienes estaban en esos primeros años de la década dirigiendo las políticas educativas, se ubicaban en el sector identificado con el progresismo, pero, de una ma-
nera muy contradictoria, encontraron en los enfoques tecnocráticos y neoliberales, argumenta-
ciones para avanzar con una reforma que suponían ampliaría las posibilidades educativas de los sectores más vulnerables. Obviamente que esto no pasó y la reforma dejó un sistema educati-
vo desarticulado, fragmentado, que costó mucho tiempo reorganizar y cuyas secuelas persisten hasta la actualidad.

En un contexto convulsionado y de grandes discusiones político-pedagógicas, Ángel fue un referente para las posturas críticas al neoliberalismo en educación y tuvo una gran repercusión en los debates que se dieron en Argentina durante la década del 90. Interpeló, sin duda, a los posi-
cionamientos tecnocráticos edulcorados con teorías que apelaba a autoras y autores críticos. Las políticas neoliberales se valieron de una operatoria que consistió en simplificar y “neutralizar” los análisis sociales y educativos, igualándolos por sus “finalidades” (por ejemplo, el derecho

a la educación, la calidad educativa, la reducción de la desigualdad, etc.) como si estas últimas tuvieran el mismo sentido universal, sin importar sus marcos analíticos y políticos. Lo que se buscaba, y aún se busca desde esa ideología, es despojar a los debates educativos y al quehacer educativo, de su carácter político, pretendiendo (y logrando) trasladar el eje de las discusiones al campo de lo procedural e instrumental. Ángel puso su foco en mostrar las exigencias que el modelo neoliberal de la sociedad postmoderna le estaba planteando al sistema educativo en general y a la escuela en particular y propuso discutir desde una complejidad analítica que integrara la lectura sobre la cultura crítica, la cultura social, la institucional, experiencial y académica.

La primera vez que lo escuché hablar de la escuela como una encrucijada de culturas, fue cuando lo invité a visitar una escuela primaria en noviembre de 1998. Su libro “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” aún no había llegado a la Argentina y él generosamente dio una charla a las maestras y al personal de la escuela. Tanto en esta ocasión, como unos años más tarde en la feria internacional del libro en Buenos Aires, con un auditorio colmado con más de 1000 docentes lo escuché disertar sobre la escuela, componiendo un análisis desde diferentes registros, con el mismo estilo narrativo que se lee en su libro. En ambos escenarios me maravilló su capacidad para expresar de forma inteligible y clara una gran cantidad de conceptos densos y experiencias cercanas a las vivencias del auditorio. Ángel podía estar con el personal de una escuela, o frente a esa cantidad de gente y se lo veía calmo, con un aplomo que me parecía sorprendente.

Al final de la década, las argentinas y los argentinos tuvimos alguna esperanza de cambiar el rumbo político, lo que no aconteció sino hasta el año 2003. Las voces críticas en educación fueron creciendo y consolidándose, tanto como las luchas sociales y sindicales, generando un campo fértil para lograr torcer el rumbo del neoliberalismo, en sintonía con lo que estaría aconteciendo en varios países de América Latina como, por ejemplo, con Chávez en Venezuela, Lula Da Silva en Brasil, Evo Morales en Bolivia, Lugo en Paraguay y Correa en Ecuador. Luego de esa década progresista, la región volvió a sumirse en un neoliberalismo salvaje, en parte gracias al aparato desarrollado a las fake news y en la actualidad asistimos a un intento tibio de recuperar el camino de la justicia social, que ojalá empiece en algún momento a tomar calor para resistir los embates de las alianzas corporativas hegemónicas.

Un libro vigente

“La cultura escolar en la sociedad neoliberal” es un texto de gran actualidad, aun cuando hayan pasado 22 años desde su publicación. De hecho, algunas referencias contextuales de la época, como por ejemplo lo que se atribuye a la televisión, han cambiado de objeto, pero no de funcionalidad. Al respecto analiza el poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas y su influjo en la vida pública, social y en el desarrollo individual. Hoy podríamos desarrollar en extenso cómo las redes y las *fake news* han potenciado el poder de influencia en la opinión pública. El libro tiene gran densidad teórica, con reflexiones filosóficas, epistemológicas, históricas, antropológicas, psicológicas y pedagógicas. En cada capítulo desmenuza las ideas que quiere poner en discusión para luego hacer un análisis crítico y propositivo ubicado ideológicamente en contra de un mundo cada vez más desigual, cada vez más mercantil, cada vez más injusto.

El neoliberalismo sigue vigente y con herramientas cada vez más potentes de sometimiento. La mercantilización de la vida también. Por ello, los desafíos que plantea Ángel en relación con la escuela y la docencia, vale la pena tenerlos presentes en nuestro pensamiento y acción.

Me gustaría terminar esta reseña-homenaje diciendo que Ángel I. Pérez Gómez es mi maestro. En algún momento pensé empezar diciendo que él “fue” mi maestro, pero a medida que iba pensándolo en esta escritura, advertí que esa atribución es atemporal, porque Ángel está presente en mis ideas.

RESEÑAS

Educarse en la era digital

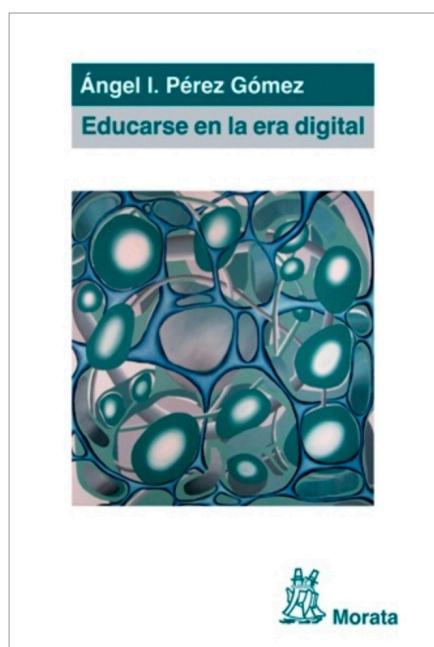
Pérez-Gómez, A. I. (2012), Morata

Miguel Ángel Santos Guerra*

Recibido: 26 de mayo de 2022 Aceptado: 2 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Santos-Guerra, M. A. (2022). *Educarse en la era digital* [Book-Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 266-269. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14729>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14729>



Título: *Educarse en la era digital*

Autor: Pérez Gómez, A. I.

Páginas: 336

Editorial: Morata

ISBN: 978-84-7112-684-9

Año de publicación: 2012

País: España

Idioma: Español

UN LIBRO NECESARIO: ENTRE EL RIGOR Y LA PASIÓN

“¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido entre el conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido entre la información?”

(T. S. Elliot, 1963).

Cuando recibí la amable invitación de Ester Caparrós a participar en el homenaje que se le iba a rendir a mi querido compañero y amigo Ángel I. Pérez Gómez me sentí a la vez halagado y agradecido. Y cuando supe que mi tarea consistía en hacer algunas reflexiones sobre su obra “Educarse en la era digital” sentí una nueva satisfacción porque son tantos y tan importantes los motivos que justifican el homenaje, que hubiera sido difícil para mí circunscribirlo a una parcela de su vida profesional. Me hacía una encomienda limitada, aliviando mi deseo de agradecerle todo lo que ha hecho, dicho y escrito por la educación en este país y fuera de él.

Antes de entrar en la tarea encomendada, permítaseme hacer una referencia general de doble signo. El primero se refiere al papel que ha desempeñado Ángel Pérez en la Pedagogía española. Bien se puede decir que hay un antes y un después de su llegada a ella. Su obra es fundamental para dar el salto de una pedagogía pedestre que fundamentó nuestra formación a una pedagogía lúcida, exigente, pro-



*Miguel Ángel Santos Guerra [0000-0003-0997-7881](https://orcid.org/0000-0003-0997-7881)

Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga (España)

arrebol@uma.es

gresista, crítica y comprometida. Su ejercicio profesional docente, investigador y de gestión han sido siempre un estímulo para colegas y alumnado. El segundo tiene que ver con mi relación con él durante casi medio siglo, tanto en el aspecto profesional como en el personal. Tengo que agradecer en estas líneas todo lo que me ha enseñado y, sobre todo, la amistad con la que me ha honrado durante tantos años.

Su presencia en la red se manifiesta en millones de referencias, ya que es un autor prolífico y un profesional reclamado para tareas de formación en medio mundo. (Por cierto, no sé cuántas personas saben que existe otro Ángel Pérez Gómez, jesuita, autor prolífico, cinéfilo confeso que, para evitar la coincidencia plena, firma como Ángel A. Pérez Gómez (Ángel Antonio Pérez Gómez) y así diferenciarse de Ángel Ignacio Pérez Gómez (Ángel I. Pérez Gómez), catedrático emérito de la Universidad de Málaga. Lo digo porque los rastreos bio y bibliográficos en la red pueden llevar a pintorescas confusiones con su homónimo).

Voy a la encomienda de Ester. Recuerdo que, cuando leí por primera vez el libro, al poco de ver la luz en el mercado en el año 2012, le escribí un correo al autor diciéndole que era lo mejor que había leído sobre nuestra parcela pedagógica en los últimos treinta años.

Ángel Pérez no escribe por escribir. Escribe para satisfacer la necesidad de responder a las nuevas exigencias de la educación. Lo dice él mismo en las primeras líneas del libro: “El presente ensayo es el fruto de una necesidad personal, supongo que compartida, de pararme a pensar, de clarificar y reencontrar el sentido de las turbulencias que rodean mi vida profesional como docente e investigador sobre educación”.

Un enorme caudal de lecturas nutren su discurso. No lecturas cualesquiera, sino de autores y autoras relevantes sobre los temas que trata y de indiscutible pertinencia y actualidad. Lecturas abundantes y bien asimiladas que luego integran su propio discurso. No cita por citar, no encadena las referencias. Hace suyas las obras y las integra en su línea argumental de manera que, aunque esté citando, percibimos el pulso ideológico y literario del autor. Los escritores son como los cerdos, leí en cierta ocasión. Según lo que comen, así será la calidad del jamón. En el caso de los autores y autoras, la calidad de sus escritos depende, en buena parte, de la riqueza de lo que leen. Son veinte páginas de referencias bien apretadas, muchas de ellas de autores de habla inglesa y de un significativo arco temporal. Unas de textos clásicos y otras de rabiosa actualidad en el momento de la escritura.

Su discurso no se nutre solo de lecturas y teorías. Le importa mucho lo que él suele llamar “epistemología de la acción”. Es decir que el análisis de la realidad, de la experiencia y de las experiencias propias y ajena le permiten establecer una estimulante dialéctica intelectual en la simbiosis de teoría y práctica. De hecho, en el libro aparecen interesantes referencias a experiencias innovadoras en aulas y en escuelas. Su discurso se apoya en la práctica y, atravesado y enriquecido por la teoría, desemboca en la transformación de su racionalidad y de su ética.

Ángel I. Pérez Gómez escribe con párrafos largos, intensos, gramaticalmente bien construidos, de modo que puedes disfrutar de la semántica ayudado por una elegante estructura grammatical. No te permite ni un descanso, no te concede, como lector, ni un momento de relajación. Tienes que estar permanentemente atento, especialmente concentrado porque, de lo contrario, pierdes el hilo argumental. Si aflojas en la atención, no disfrutas de la riqueza, el ingenio y la profundidad del discurso.

El autor tiene un toque literario que siempre me ha cautivado. Y también le ocurre cuando habla. Hay quien es profundo escribiendo, pero no hablando. En su caso no hay mucha diferencia. De forma constante enriquece lo que está diciendo con una concatenación de verbos, de nombres o de adjetivos que hacen más sólido y más rico su pensamiento. Pondré un ejemplo de adjetivación entre miles ya que se trata de una constante en su estilo. En las primeras líneas califica así el contexto digital en el que se produce la tarea de educarse: "...en la compleja, sorprendente, rica, incierta, cambiante y desigual era digital". Seis adjetivos. Otros autores hubiesen desparecido el sustantivo con un solo. O con dos. Lo mismo hace con los verbos. Habla de la cantidad de información que reciben los alumnos y de la importancia de la calidad de lo que se hace con ella: "...la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento". Cinco verbos.

El tema que aborda en la obra no puede ser de mayor importancia y actualidad. Es una característica de sus obras no digo la de estar en la avanzadilla intelectual pedagógica sino la de ser la avanzadilla. Y le ha dado al libro un título sugerente, incisivo, retador. Otros hubieran tenido la tentación de utilizar el infinitivo: Educar en la era digital. Pero el impersonal educarse nos lleva a la esencia del proceso educativo. "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo", dijo certamente Paulo Freire. Utiliza Holderlin una metáfora que he repetido muchas veces: los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los contentes: retirándose. Si las aguas no retroceden, el continente no emerge. La tentación es anegarlos: pensar por ellos, decidir por ellos, responsabilizarse por ellos. Yo mismo me he aproximado a la idea en el título de uno de mis primeros libros: "Yo te educo, tú me educas".

La era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a instalarse críticamente en la incertidumbre y la complejidad. Exige a su vez, desarrollar hábitos intelectuales, en gran medida no conscientes, que准备n para un escenario en el cual casi todo es más accesible, complejo, global, flexible y cambiante; demanda la capacidad de afrontar niveles elevados de ambigüedad, creatividad, capacidad para reconstruir, desaprender, arriesgar y aprovechar los errores como ocasiones de aprendizaje, desenvolverse en la ambigüedad y en la incertidumbre como condición de desarrollo creativo de las personas y los grupos humanos.

Una concepción rica y sugerente del concepto de competencias, tan alejado del simplismo desde el que muchas veces se aborda, centra el quehacer educativo, un quehacer tutorial, alejado del tradicional papel autoritario y transmisor del docente, radicalmente empobrecido y lamentablemente homogeneizador.

Otra característica de los libros de Ángel I. Pérez Gómez, y este no es una excepción, es que tienen una sólida y lógica estructura. Lo primero fundamenta lo que viene después y lo que viene después complementa, enriquece, desarrolla y explica lo primero. En una Primera Parte, en cuatro capítulos, establece las bases de lo que es educarse en la era digital. El autor, a través de un diálogo con múltiples autores, teorías, experiencias y propuestas, como decía, intenta clarificar lo que significa aprender a educarse en el complejo contexto contemporáneo: ¿cómo aprendemos a vivir, pensar, decidir y actuar en la atmósfera densa y cambiante de la era global, digital?, ¿qué papel está ocupando la escuela convencional en este proceso? En la Segunda Parte, de cinco capítulos, desarrolla lo que es necesario para ayudar a educarse. Nos ofrece su visión particular

sobre lo que considera una escuela educativa, es decir un espacio público para ayudar a que cada uno de los ciudadanos y las ciudadanas se construya como persona educada, elija y desarrolle su propio y singular proyecto de vida en el ámbito personal, social y profesional.

Antes de todo, un prólogo largo y sustantivo (no es habitual encontrarse con un prólogo de 32 páginas) en el que pone los cimientos del edificio que luego va a levantar y, al final, un breve epílogo que se cierra con una pregunta sobre la tarea de ayudar a educarse: “¿puede concebirse una profesión más abierta, digna, atractiva y absorbente?”. Pregunta que nos remite, en una obra tan rica como esta, al referente estético, poético y emocional del discurso.

Desde el principio al fin hay una preocupación casi obsesiva por la institución escolar. Desde el amor por ella hace una crítica severa de la escuela tradicional, de la escuela “de talla única”, como le gusta decir, con un currículum extenso y poco profundo, asentada en rutinas y empeñada en la transmisión de conocimientos. Una escuela en la que no es posible educarse, hoy menos que nunca.

Otra cualidad admirable de la obra es la precisión de los conceptos y de las palabras. Es sabido que el lenguaje es como una escalera por la que subimos a la liberación y a la comprensión y por la que, a veces, bajamos a la confusión y a la dominación. Por eso es importante la precisión en el lenguaje. Como habla de la necesidad de educarse, habla luego de la naturaleza tutorial de la función docente, de la evaluación como aprendizaje y de nuevas formas de enseñar y aprender.

Largo o corto no son adjetivos sustanciales para describir cómo es de valioso un libro. Pero, si es bueno, el que sea largo es una interesante cualidad. Aquí tenemos 334 páginas densas y a la vez atractivas y estimulantes. Sin repeticiones, sin concesiones, sin descansos. Un libro que, cuando estás llegando al final, lamentas que se esté acabando.

En “Educarse en la era digital”, Ángel I. Pérez Gómez, reflexiona sobre “cómo ocupamos nuestro tiempo escolar en el aprendizaje de datos, en la apropiación memorística de informaciones y tareas rutinarias de bajo nivel y se nos escapa la tarea de ayudar a formar el pensamiento crítico y creativo, el desarrollo armónico de sus emociones, la búsqueda de su identidad y sentido, la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el compromiso ético y político, la formulación y reformulación sensata y racional de sus modos habituales de conducta y comportamiento”, se puede leer en la contraportada.

Ángel Pérez sabe muy bien que no se puede entender bien el texto sin conocer el contexto, que la educación no se produce en una campana de cristal, en la estratosfera o en el vacío. Hace un análisis certero (en esta y en otras obras) sobre la cultura en la que se instalan las escuelas. Y desde el conocimiento crítico del contexto traza las líneas básicas de lo que ha de ser un proceso educativo exigente. La escuela y los profesionales que la habitamos tenemos el apremiante compromiso de ser contrahegemónicos en el seno de la cultura neoliberal.

Y no olvida nunca que la educación, como proceso diferente a la simple instrucción o a la socialización, tiene una dimensión ética que resulta esencial. Por eso escribe lo que escribe y hace lo que hace. Por eso es un profesional comprometido con los valores. Si he dicho que lo que escribe tiene coherencia interna, también digo que hay coherencia entre su obra y su vida. El homenaje no puede ser más justo, más merecido ni más oportuno.

RESEÑAS

Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría

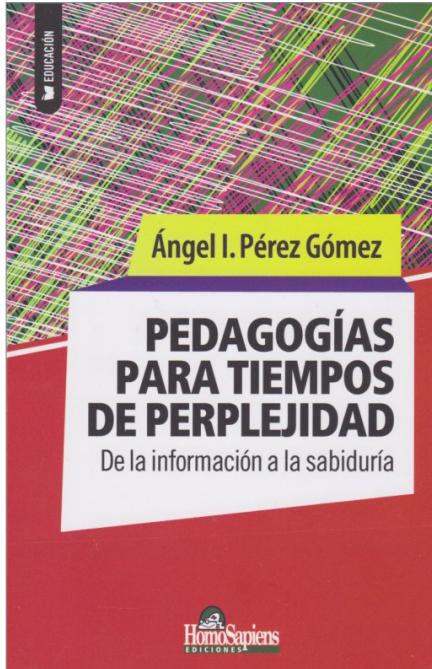
Pérez-Gómez, A. I. (2017), *Homo Sapiens*

Liliana Arciniegas Sigüenza*

Recibido: 3 de mayo de 2022 Aceptado: 2 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Arciniegas-Sigüenza, L. (2022). *Pedagogías para tiempos de perplejidad* [Book-Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 270-273. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14655>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14655>



Título: *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*

Autor: Pérez Gómez, A. I.

Páginas: 127

Editorial: Homo Sapiens

ISBN: 979-8585807381

Año de publicación: 2017

País: Argentina

Idioma: Español

RESUMEN

El libro *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*, se anticipó a una situación que no sólo conmocionó al mundo, sino también tambaleó al sistema educativo y a las prácticas docentes que de un momento a otro tuvieron que pasar de la presencialidad a la virtualidad; haber transcurrido por un tiempo difícil para todos, ha puesto en evidencia las dificultades por las que atraviesa la educación, lo cual implica construir espacios que resignifiquen el sentido escolar; en consecuencia, la posibilidad de hacer una reseña sobre esta obra, posibilita abrir una puerta a nuevas formas de entender el conocimiento desde una perspectiva de formación que responda a la realidad y a las necesidades del contexto.

Palabras clave: conocimiento; pedagogía; complejidad; incertidumbre; información

ABSTRACT

The book *Pedagogies for times of perplexity. From information to wisdom*, he anticipated a situation that not only shocked the world, but also shook the educational system and teaching practices that from one moment to another had to go from face-to-face to virtual; having gone through a difficult time for everyone, has highlighted the difficulties that education is going through, which implies building spaces that resignify the meaning of school; Consequently, the possibility of reviewing this work makes it possible to open a door to new ways of understanding knowledge from a training perspective that responds to the reality and needs of the context.

Keywords: knowledge; pedagogy; complexity; uncertainty; information



*Liliana Arciniegas Sigüenza [0000-0002-9783-6554](https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14655)

Universidad del Azuay (Ecuador)

larciniegas@uazuay.edu.ec

Sin haberlo imaginado, la perplejidad entendida como un estado de suspensión temporal de la mente, ha sobrepasado a otros espacios, dejando desconcierto, preocupación, incertidumbre, desigualdad y poca capacidad para comprender lo que ha sucedido. De un momento a otro el mundo se paralizó y fue indispensable pasar de las relaciones cercanas y de confianza, al encierro y al uso de pantallas que permitieron mantener la conexión entre las personas, pero que dejaron una serie de secuelas en la sociedad.

Como bien se refiere en el libro, en los tiempos revueltos en los que nos toca navegar, es sumamente importante el compromiso y el desafío de empoderar a seres humanos para que elijan y desarrollen su propio proyecto de vida en contextos complejos y singulares. Si ya se planteaba que la era digital iba a cambiar la forma de vivir, de comunicarnos, actuar, producir, consumir, pensar y expresar; después de haber pasado por una pandemia mundial en la que el proceso educativo tuvo un fundamento virtual, se requiere de capacidades cognitivas, pero sobre todo socioemocionales que permitan cuestionar los relatos que legitiman y justifican creencias y comportamientos egocéntricos, pero también procesos que normalizan la desigualdad y la injusticia.

Para afrontar la crisis en el mundo, las estadísticas demuestran que ha aumentado el uso de la tecnología digital y que se ha presentado una desaceleración económica con serias repercusiones en distintas áreas, como la salud, el área social y la educativa; el cierre de escuelas, la deserción escolar, las dificultades en el aprendizaje, la baja conectividad, el conflicto y la violencia, entre otras consecuencias, han puesto a tambalear a la escuela academicista convencional, que centra sus procesos en lo que cualquier máquina podría hacer, reproducir información, transmitir para todos los mismos contenidos, recursos o evaluación, sin ningún tipo de relación con el contexto social.

Frente a esta realidad compleja y difícil, las creencias personales se disparan de manera involuntaria, el piloto automático responsable de gran parte de las decisiones que condiciona la actuación cotidiana se activa, haciendo que se tomen decisiones mediante un proceso de racionalización más que de razonamiento; este saber procedimental se constituye como filtro de futuros intercambios cognitivos y afectivos; en consecuencia, ni la escuela heredada de la época industrial, ni las reformas neoliberales que dominan el panorama actual, ofrecen respuestas adecuadas a los exigentes desafíos educativos, en ambos casos se propicia la reproducción de información, el aprendizaje memorístico y sin sentido, con un conocimiento previamente organizado en programas y libros de texto, que hacen que a través de la transmisión verbal, oral o escrita, se traspase desde la mente del docente a la mente del aprendiz.

La institución educativa camina a remolque de las exigencias y demandas sociales porque se preocupa en responder a patrones de la cultura moderna cuyas manifestaciones incluye deficiencias y contradicciones, olvidando que la revolución electrónica ha configurado formas diferentes de espacio y tiempo (Pérez-Gómez, 2000); la permanencia de este modelo se caracteriza por la uniformidad, pues establece una talla única para todas y todos los estudiantes, con un currículo disciplinar que promueve el aprendizaje con kilómetros de extensión y milímetros de profundidad, a través de una concepción piramidal del saber y de la inteligencia donde unos pocos piensan y la gran mayoría ejecuta, con agrupamientos rígidos por edades, encasillamiento disciplinar, pero sobre todo con la separación de la mente, el cuerpo, la razón y las emociones (Pérez-Gómez, 2012).

Con estos antecedentes, lo interesante del libro es el planteamiento de que todos los seres humanos podemos aprender a lo largo de la vida, si somos capaces de crear los contextos que promueven las actividades adecuadas, atractivas y potenciadoras en las cuales se impliquen los aprendices de manera voluntaria, decidida e interesada; desde esta perspectiva, la nueva biología enfatiza la importancia de la comunidad e interpreta la vida como un viaje de cooperación entre individuos poderosos que pueden reprogramarse a sí mismos. Se requiere una escuela construida y configurada como espacio de convivencia y producción de vida, de pensamiento crítico y creativo, de gestión educativa del territorio emocional, así como de desarrollo del compromiso ético y social de todos y cada uno de los aprendices, en donde se celebre la diversidad, la singularidad y se respete la discrepancia; lo cual implica un contexto epistémico distinto que plantea como alternativa un interesante viaje educativo de la información a la sabiduría, nave-gando intensamente por el territorio del conocimiento, a través de un proceso de reconstrucción experiencial que implica teorizar la práctica y experimentar la teoría.

En este recorrido, la invitación que se realiza es a pasar por un complejo proceso de reconstrucción que posibilite que, aquel conocimiento que opera de manera automática, implícita y rápida, pueda convertirse en pensamiento práctico, es decir, en la reconstrucción consciente, reflexiva, contrastada y reposada que considera las interacciones sociales y el desarrollo de la inteligencia emocional; pero también, una dimensión social que permite comprender la realidad y actuar en consecuencia con ella. Nadie puede aprender nada de manera relevante y duradera, a menos que aquello que se vaya a aprender sea algo que motive, por lo tanto, es importante considerar dos requisitos básicos, la utilidad y la emoción; desde esta perspectiva, el aprendizaje humano debe redefinirse como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes que gobiernan nuestras percepciones interpretaciones, tomas de decisiones y conductas.

En la situación actual, apostar por el sujeto, por la construcción de su personalidad, por potenciar su proyecto vital sin barreras culturales, ideológicas, religiosas o políticas para que cada uno trascienda el escenario concreto y limitado que le ha tocado vivir (Pérez-Gómez, 2000), es uno de los desafíos. En consecuencia, el desarrollo integral del ser humano incluye saber pensar, saber decir y saber hacer y un doble querer relacionado con la satisfacción de las necesidades básicas y con los intereses ilusiones y sueños que constituyen el propio proyecto vital.

Coincido con el autor cuando plantea que convendría reivindicar como alternativa a la *pedagogía de la experiencia* o la *pedagogía del caracol* que permitan buscar la relevancia y no la cantidad como criterio privilegiado del currículo contemporáneo, menos en educación es por lo general más y mejor. En consecuencia, la tarea del docente no consistirá sólo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones y problemas en los cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores; lo cual implica una apuesta decidida por la enseñanza personalizada, con grados de libertad curricular que posibilite que los aprendices puedan acomodarlo a sus intereses progresivos, permitirles opciones y exigirles responsabilidad.

Las pedagogías para tiempos de perplejidad generan la posibilidad de encontrar alternativas frente a los múltiples desafíos de la educación contemporánea, desde una postura crítica al modelo que tradicionalmente ha caracterizado a la práctica educativa, pero también, desde un

posicionamiento propio y un recorrido académico amplio del autor. A través de este libro y desde la vida misma de Ángel I. Pérez Gómez, quienes somos parte del apasionante mundo de la educación, encontramos una brújula con un norte claro y la motivación necesaria para continuar el camino hacia procesos que transformen la educación desde diferentes latitudes en el mundo.

REFERENCIAS

- Pérez-Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.

ENTREVISTA

La apuesta por una “cultura científica” rigurosa y solidaria. Entrevista a Ángel I. Pérez Gómez

The commitment to a rigorous and supportive “scientific culture”. Interview with Ángel I. Pérez Gómez

Ester Caparrós-Martín,^{*} J. Eduardo Sierra-Nieto,^{**} Manuel Fernández-Navas,^{***}
Noelia Alcaraz-Salaricche^{****} y Laura Insua^{*****}

Recibido: 29 de septiembre de 2022 Aceptado: 29 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Caparrós, E., Sierra, J. E., Fernández, M., Alcaraz, N. e Insua, L. (2022). La apuesta por una “cultura científica” rigurosa y solidaria. Entrevista a Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 274-279. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15497>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15497>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6aFfC9jOXNA>



Ángel I. Pérez Gómez

RESUMEN

Entrevistamos a Ángel I. Pérez Gómez, catedrático emérito en el departamento de Didáctica Escolar en la Universidad de Málaga, dentro de un *número especial* homenaje a su trayectoria académica y profesional dentro del ámbito de la educación. Su biografía, narrada en primera persona, nos muestra cómo a través de sus años de vida se ha ido forjando en una de las figuras más relevantes de la Pedagogía a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: homenaje; pedagogía; pensamiento pedagógico

ABSTRACT

We interviewed Ángel I. Pérez Gómez, Emeritus Professor in the Department of School Didactics at the University of Malaga, as part of a special homage to his academic and professional career in the field of education. His biography, narrated in the first person, shows us how, over the years, he has forged himself into one of the most relevant figures in pedagogy on a national and international level.

Keywords: homage; pedagogía; pedagogical thought



^{*}Ester Caparrós-Martín [0000-0003-1700-3577](http://orcid.org/0000-0003-1700-3577)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)
ester.caparros@uma.es

^{****}Noelia Alcaraz-Salaricche [0000-0002-5296-5248](http://orcid.org/0000-0002-5296-5248)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)
noe@uma.es

^{**}J. Eduardo Sierra-Nieto [0000-0002-9925-1656](http://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

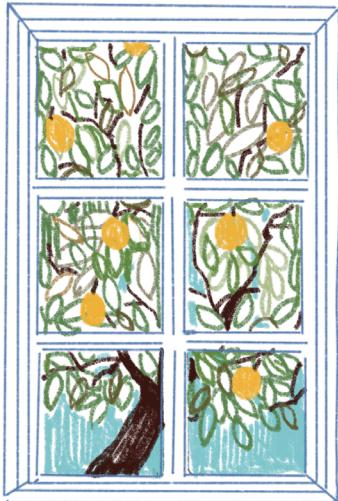
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE
Universidad de Málaga (España)
esierra@uma.es

^{*****}Laura Insua

Artista independiente (Cuba)
www.lauraeinsua.com
lperezinsua@gmail.com

^{***}Manuel Fernández-Navas [0000-0002-9445-2643](http://orcid.org/0000-0002-9445-2643)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (España)
mfernandez1@uma.es



BIOGRAFÍA

Nacido en Valladolid (España), Ángel I. Pérez Gómez se licenció en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Pedagogía) por la Universidad de Salamanca, licenciándose con posterioridad en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid; institución donde obtuvo el Grado de Doctor.

Nuestro protagonista comenzó su andadura profesional siendo maestro en la Comunidad de Madrid en el Colegio de primaria *Unamuno* y en el IES *Nuestra Sra. de la Almudena*. Poco después se desempeñó como Profesor Adjunto de las Universidades de Salamanca y Complutense de Madrid, para a continuación obtener una plaza como Catedrático en la Universidad de La Laguna y, consecutivamente, en la Universidad de Málaga, donde ha desarrollado el grueso de su carrera académica, siendo hasta estos momentos catedrático emérito.

Durante su dilatada trayectoria ha desempeñado los cargos de Vicedecano de la Facultad de Educación (Universidad de Málaga), Asesor Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia (1983), Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado en la Universidad de Málaga (1984-1987), Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado en la Universidad de Málaga, Vicerrector de Investigación en la Universidad Internacional de Andalucía (1999-2001) y Presidente académico de la comisión rectora de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (2014-2018). De igual modo, podemos destacar su participación como evaluador externo en la Comisión Andaluza de ciencias sociales del PAI (Plan Andaluz de Investigación); la Comisión de *Ciencias Sociales* de la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación); la Agencia Catalana de Calidad y Evaluación; la Agencia Argentina de Evaluación de CONEAU; la Comisión Europea para la evaluación de la investigación (IV Programa Marco); la Comisión de Evaluación de la Investigación del País Vasco; la Comisión Nacional de Evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitaria. En la actualidad es Gestor de Investigación de Ciencias de la Educación del MEC.

Su proyección internacional se concreta en una intensa y prolongada colaboración con varias universidades extranjeras, como son: East Anglia, Norwich (Inglaterra); Bristol (Inglaterra); Wisconsin (Madison, EE. UU.); Boulder (Colorado, EE. UU.); Jujuy y Córdoba (Argentina); Universidad Nacional de El Salvador (El Salvador); UNAM (Veracruz, México); Politécnica de Guadalajara (México), San Marcos (Guatemala) y la Universidad Nacional (Costa Rica).

Atesora una sustantiva labor como experto asesor en consejos científicos y de redacción de revistas, destacando las siguientes: Cooperación Educativa, Educational Action Research, Cuadernos de Pedagogía, Investigación en la Escuela, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,

Educación y Sociedad, Education Policy Analysis Archives e International Journal of Learning and Lesson Studies.

Ha recibido, entre otros, los siguientes premios y condecoraciones: la Cruz de Alfonso X el Sabio al mérito docente (1986); Premio Nacional de Innovación e Investigación educativa (1992); Huésped Distinguido de la Ciudad de Xalapa, Veracruz. México; Medalla de Oro del Ateneo de Málaga al mérito docente (2005); Premio Isay Klasse (mención de honor) al Libro de Educación de la Fundación El Libro Edición 2016-2017 (Buenos Aires, Argentina): “Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría”.

Ha sido ponente en numerosos congresos de ámbito nacional e internacional y ha publicado aproximadamente 14 libros y más de 100 artículos y capítulos de libros. Una intensa actividad académica que está lejos de haber concluido.

Desde la Universidad de Cambridge (UK) nos recibe Ángel I. Pérez Gómez, con quien compartimos una emotiva conversación, que él vive entre el agradecimiento y el pudor. A través de la narración de diversas anécdotas, nos acercamos a algunas de las vivencias más significativas de su vida, que van desde su experiencia como alumno y estudiante universitario, a sus inicios profesionales; primero, en una escuela de primaria como director, más adelante, como profesor de instituto y, finalmente, como profesor en varias universidades españolas. Durante la entrevista, Ángel se define como “un conglomerado de acontecimientos, de circunstancias, de posicionamientos personales que suceden a lo largo de una historia ya muy larga”. Una historia enmarcada dentro de uno de los períodos clave en España: el final de la dictadura franquista y la transición a la democracia.

Queremos presentar aquí algunos de los hitos importantes de su vida personal y profesional, aquellos que de algún modo van configurando el pensamiento de una figura muy relevante de la pedagogía a nivel nacional e internacional.

Para comprender mejor su visión sobre la educación nos remontamos a esa vida estudiantil y universitaria que exploró en Salamanca. Una vida “muy rica y potente”, como él mismo nos cuenta; llena de encuentros culturales, seminarios y conversaciones entre los que eran considerados “los estudiantes más destacados”. Esta era una universidad muy importante a nivel

“Ángel se define como «un conglomerado de acontecimientos, de circunstancias, de posicionamientos personales que suceden a lo largo de una historia ya muy larga».”

“Ángel nos cuenta el que fue uno de los acontecimientos más significativos de su vida: su encarcelamiento, fruto de sus manifestaciones políticas contra el Régimen.”

cultural, pero compleja a nivel político e ideológico. Y es que no debemos olvidar que la mayor parte de su experiencia universitaria transcurre en una época donde la dictadura se alzaba por encima de cualquier expresión de libertad; de modo que muchas de las anécdotas que señala nos trasladan a la que fue también “una vida paralelamente clandestina”. Ayudándonos a comprender algo más de esa inquietud intelectual y política de la que siempre se ha hecho eco, y que le llevó, incluso, a rebatir y a transgredir las tradiciones impuestas.

Su incursión en el mundo educativo profesional comenzó como director de una escuela de nueva creación: “una experiencia llena de vitalidad” en la que, junto con un grupo de maestros jóvenes y entusiastas, apostaron por un proyecto educativo que también atendiera las demandas del barrio. Experiencia que se ve truncada poco tiempo después tras las acusaciones vertidas a las actividades extraescolares propuestas por las familias, que eran entendidas como “altamente sospechosas”.

En medio de sus vivencias profesionales, Ángel nos cuenta el que fue uno de los acontecimientos más significativos de su vida: su encarcelamiento, fruto de sus manifestaciones políticas contra el Régimen. Un suceso que le llevó a vivir una paradójica libertad intelectual nada más llegar a la cárcel: “entramos en Carabanchel, en la galería número 3, y allí todos eran presos políticos”. Esto supuso, según nos cuenta, una experiencia a nivel intelectual sin igual, que finalizó tras la amnistía por la muerte del dictador.

Tras esa etapa Ángel narra su regreso a la Universidad como profesor, primero a la Complutense de Madrid y, poco después, a la de Salamanca, en esta última ya como profesor titular. Resulta interesante rescatar cómo volver a la que fue su universidad como estudiante resultó determinante en su construcción como profesor; pues como nos cuenta, “la vida estudiantil de Salamanca era una y la vida como profesor, otra”. Y es que, para él, la Universidad de Salamanca era muy jerárquica y cerrada, afirmando que se trató de una época “de continuos problemas con las autoridades universitarias”. No obstante, las numerosas actividades culturales como la “Semana de la Pedagogía” que se vivía en los barrios y en los que se establecían enriquecedores diálogos, seminarios, debates y encuentros con artistas de diferentes ámbitos de la cultura, compensaron la intensidad de aquellos tiempos.

Su carrera académica se ha visto marcada por diferentes cambios, tanto en la asunción de cargos de gestión, como los vividos tras su paso por diferentes universidades en las que ha sido profesor, hasta su llegada a la ciudad en la que tuvimos la suerte de conocerlo: Málaga. La época de vivencia profesional en la Universidad de Málaga es amplia y comienza con el complicado encargo de poner en marcha la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. Paralelamente, y esto es algo que podemos conocer en profundidad a través de la lectura de los artículos que componen la sección de *Investigaciones* del número, tuvo lugar la apuesta que realizó en el departamento de Didáctica y Organización Escolar para activar *una cultura científica rigurosa y solidaria*, con un compromiso decidido por la investigación cualitativa.

En otros momentos de la entrevista conocemos la relación tan intensa que siempre ha mantenido con las maestras y con los maestros de la *escuela pública*; teniendo unas palabras muy cariñosas para el conjunto de docentes de una zona de Málaga especialmente importante para él, *la Axarquía*. Y en ese orden de recordatorios de experiencias significativas, Ángel insistirá en que, para él, la relación con sus estudiantes ha sido siempre decisiva, hasta el punto de sostener que, “después de la lectura y la escritura, la actividad académica que más me satisface, sin duda, es la docencia”.

Nos cuenta, también, sus idas y venidas a universidades extranjeras donde buscó el arrope intelectual que en sus comienzos no encontraba dentro de nuestro país, fraguando relaciones muy significativas con académicos entre los que destacan Lawrence Stenhouse y Ken Zeichner. Del mismo modo, reconocerá que su principal proyección internacional ha estado en *Latinoamérica*.

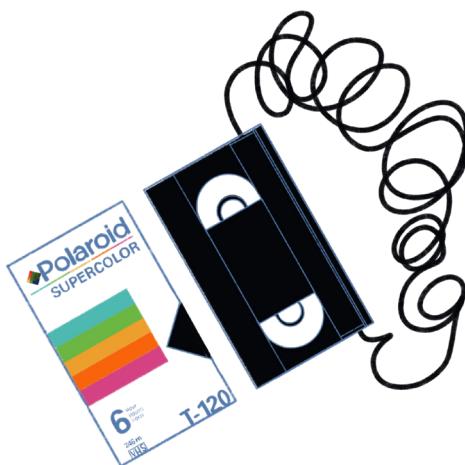
Con su característica “parsimonia intelectual”, a través de un discurso cercano, claro y, por momentos, de enorme altura intelectual, escucharemos reflexiones incisivas sobre la cultura científica contemporánea, proyectando una crítica directa a las formas mercantilistas que se han instalado en buena parte de las universidades.

Casi al final, Ángel recuerda a tres colegas muy queridos y admirados y que no han podido estar en este número: uno es Pepe Gimeno, de la Universidad de Valencia; otro es Pepe Contreras, de la Universidad de Barcelona; y el último es Pepe Esteve,

“Ángel insistirá en que, para él, la relación con sus estudiantes ha sido siempre decisiva, hasta el punto de sostener que, «después de la lectura y la escritura, la actividad académica que más me satisface, sin duda, es la docencia».”

quien falleció hace ya algunos años y de quien mantiene un gran recuerdo por los intercambios personales e intelectuales que mantuvieron, y por ser una de las personas que más interés puso en que Ángel aterrizase en tierras malagueñas.

Con buenos deseos hacia este proyecto editorial, Ángel nos dedica unas últimas palabras, aludiendo a la fuerte apuesta que supone esta revista para la comunidad científica y, en especial, “como ofrecimiento a nuestros mayores”.



El currículum oculto de la jubilación

The hidden retirement curriculum

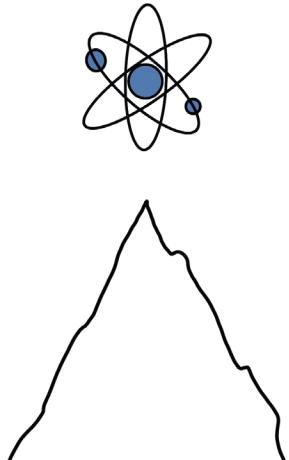
José Gimeno Sacristán*

Recibido: 9 de marzo de 2023 Aceptado: 9 de marzo de 2023 Publicado: 10 de marzo de 2023

To cite this article: Gimeno Sacristán, J. (2023). El currículum oculto de la jubilación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 280–286. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.16402>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.16402>

Al amigo Ángel Pérez



Como sabes, Ángel, he tenido dificultades para responder con puntualidad al encargo de contribuir con algo escrito para reconocer tu labor en los años que estuvimos trabajando juntos.

Cuando me sugirieron colaborar en una obra sin limitación para elegir el tema, el enfoque, la extensión de la colaboración y a quiénes participan en ella, lo único que me orientó fue saber que tenía que ver con la jubilación de un amigo. Pero seguía sin un objetivo claro. ¿Se trataría de glosar las hazañas realizadas apurando los muchos adjetivos que vienen al caso? ¿Se comentan aspectos íntimos que darían luz a facetas insospechadas? Si esto lo hacemos en vida te podrían llevar al juzgado. Ante la duda persistente de qué puedo hacer yo sin poder ayudarme de algún precedente busqué por otras vías. Recuerdo aquel manual con los tipos de cartas que servían de modelo para los más diversos propósitos y cuyas terminaciones servían, por ejemplo, para estimular la imaginación. Recordemos, si no, aquella muletilla de “siempre tuya...” O aquella otra de “... cuya vida guarde Dios muchos años,” de uso más polivalente. Me incliné por adoptar el criterio de tu fecundidad científica, de tus publicaciones y de los esfuerzos para mejorar este mundo y, de paso, al sistema educativo y a la Universidad. Al relatar tus méritos observé que algunos de los importantes los habíamos hecho juntos, con lo cual, me obligaba a cuidar las valoraciones que pudiera hacer.

Los recuerdos se agolpan en la memoria y sirven para entender cómo se construyó el sentido de la profesionalidad en un medio hostil, como era la singularidad de nuestra Pedagogía desde el punto de vista social, político y académico.

*José Gimeno Sacristán

Catedrático jubilado de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia (España)

Opté por rememorar la experiencia que habíamos vivido juntos, que nos ataña a los dos y que, a estas alturas, son el recuerdo del recorrido que nos llevó a configurar los contenidos de una disciplina: la didáctica. Debemos estar alerta porque el pasado no ha muerto, aunque algunos lo hayan querido enterrar. No debemos olvidar de dónde procedemos, cómo iniciamos el camino y con quienes pudimos contar.

EL ENCUENTRO CASUAL

Nos encontramos, tú y yo por una casualidad, procedentes de escenarios diferentes, aunque acabamos coincidiendo para dar comienzo a una experiencia que, aunque fue casual resultó prometedora e ilusionante, fraguándose al tiempo una gran amistad. Así, en nuestra relación se fundieron aspectos profesionales con otros de tipo personal.

Era el curso 1974-75, nuestra hoja de servicios se inicia en la Universidad Complutense de Madrid, comenzando las clases el mes de enero para así aunar el calendario civil que empieza en enero y termina en diciembre, con el calendario escolar que empezaba en octubre y terminaba en junio. (Esta fue una iniciativa del Ministro de Educación D. Julio Rodríguez. Esta insólita iniciativa pasó a la Historia como el “Calendario Juliano”).

Tú, Ángel, procedías de la Universidad Pontificia de Salamanca. Al primer encuentro en el despacho de García Hoz viniste con corbata. Entonces eso era todo un símbolo que nos auguraba una competencia mayor para ocupar plazas que seguramente no tardarían en convocarse. ¿Quién será el nuevo intruso? Cuando nos viene dado “desde las alturas”, seguramente puede que sea del Opus Dei. Después supimos que tú pensaste lo mismo de mí. Se producía, cuando menos, una desconfianza.

Comentábamos por los pasillos del campus de Somosaguas lo que hacíamos como docentes, a lo que se sumó Julia Varela. Los tres nos confesamos y reconocimos que nos salíamos de la ortodoxia al recomendar las lecturas del *Tratado de Pedagogía* de Suchodolski y la *Pedagogía del oprimido* de Paolo Freire, ya que el Departamento nos indicaba los textos que deberíamos leer con los alumnos.

“Nos encontramos, tú y yo por una casualidad, [...] para dar comienzo a una experiencia que, aunque fue casual resultó prometedora e ilusionante, fraguándose al tiempo una gran amistad”

“solíamos reclamar la supresión de la inestabilidad de los docentes como una condición para la mejora de la calidad de la enseñanza”

Una anécdota colmaría el final de la sospecha que asentó la confianza entre nosotros. Un día Julia nos invitó a cenar. Hablamos de todo. Entonces supimos que todos habíamos estado en Lisboa en la manifestación a favor de la democracia en España, alentados por la revolución “sin sangre”, que el ejército portugués había emprendido el 25 de abril de 1974 con la “revolución de los claveles”. En este lado de la frontera Franco seguiría vivo hasta 1976. Sobraba cualquier otro aval. Podía haber confianza entre nosotros. Dos libros y un viaje a Lisboa bastaban como credenciales. Podíamos trabajar, investigar juntos, leer, escribir y pensar. Había que resistir para abordar cambios que vendrían, empezando por establecer un clima de confianza.

La confianza es un lazo social y un rasgo del ser humano que no es innato, ni surge por casualidad entre dos o más personas. Significa fiarse del otro. Es más necesaria cuanto más la necesitamos, tanto en “la guerra como en la paz”. Es uno de los ingredientes fundamentales del comportamiento humano y de la vida social sana que puede estar presente con más o menos peso en las relaciones humanas. La confianza hace predecible lo que esperamos de los demás. Es imprescindible tener confianza en el otro para que sea posible la cooperación, la colaboración, la ayuda a los otros. Es una garantía para ahorrar energías en las tensiones de la vida cotidiana, para ejercer la crítica con lealtad y con honradez. La falta de confianza arruina cualquier proyecto de vida en común, incluso en las relaciones amorosas, comerciales y, por supuesto, en las pedagógicas. Se trata de una cualidad delicada que nace, crece, perdura y puede morir si no se la cultiva. Nosotros cultivamos esta confianza juntos.

SE PREMIA A QUIEN OBEDECE

Es importante para las personas saber qué van a hacer en un futuro inmediato para ordenar sus vidas. Nosotros solíamos reclamar la supresión de la inestabilidad de los docentes como una condición para la mejora de la calidad de la enseñanza.

En aquellos años esa estabilidad la ejercían los pocos catedráticos que había en la Universidad. La mayoría de profesores éramos no-numerarios (el 75% del total de la

plantilla no éramos ni funcionarios ni contratados laborales, solo Profesor No Numerario -PNN). Nuestra inestabilidad era tal que no sabíamos qué docencia íbamos a impartir hasta el comienzo del curso. Nosotros pertenecíamos al *Departamento de Pedagogía Experimental* dirigido por D. Víctor García Hoz del que se segregó más tarde el *Departamento de Didáctica*, dirigido por D. Arsenio Pacios, con la finalidad de adquirir cierta autonomía. Más allá de la desconfianza que este modelo transpiraba, dado su bajo nivel de racionalidad, esta “anarquía organizada” (tal y como es reconocido en la teoría de organizaciones), servía para fomentar la arbitrariedad en la posesión y ejercicio del poder.

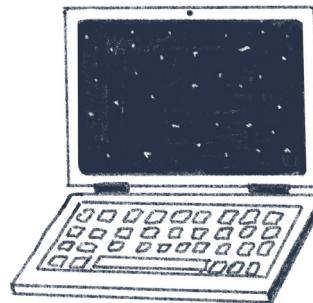
Iniciadas las clases en octubre, con el curso en marcha, solicitamos en la Secretaría de Somosaguas que nos dieran los horarios que D. Víctor debería haber entregado para nosotros. La sorpresa fue que sin avisar y, por supuesto, sin dar explicaciones (como era su costumbre, todo un modelo), nos dejaba a los dos en la calle y sin alternativa, dadas las fechas, mientras sí colocaba a sus “discípulos” predilectos, como pudimos ver después.

Ante esta falta de docencia recurrimos a D. Jesús Amón, (decano de Psicología y responsable de la Psicología Matemática) que nos ofreció dos grupos de Estadística matemática para el curso que estaba empezando, para las cuales carecíamos de suficiente preparación, pero no teníamos otra alternativa que coger lo que nos ofrecía.

Al curso siguiente, tú, Ángel, te fuiste hacia la Psicología amparado por Pinillos y yo me fui a la Didáctica, donde pude encontrar el apoyo del Dr. Pacios (un hombre bueno, ante todo), que respetó mis ideas y planteamientos didácticos.

A partir de aquí, comenzamos a plantearnos las exigencias que tendríamos que responder en las oposiciones a funcionarios docentes de Universidad.

Asentados en la provisionalidad fuimos conocidos como “distintos”. A partir de aquí, las personas que representaban a la pedagogía más conservadora nos lanzaban descalificaciones de “rojos”, que comenzaron a proliferar como una forma de estigmatizarnos ante quienes



“descubrimos que la Universidad estaba al margen de su ambiente cultural. Las instituciones relacionadas con la educación no se comunicaban entre sí”

pudiesen verse tentados a sumarse a nuestros puntos de vista, como el profesorado que empezó a significarse en los *Movimientos de Renovación Pedagógica* (MRPs), en Escuelas de verano, en asociaciones diversas, en la prensa y en las instituciones de formación del profesorado.

ATERRIZAMOS EN SALAMANCA

Tras convertirnos en funcionarios, llegamos a Salamanca. La belleza del entorno urbano de esta ciudad, el poder pasearla, el placer de su gastronomía, la cercanía de su personal... Eran alicientes muy atractivos a disfrutar viendo de Madrid.

Parecía tener razón Cervantes cuando por boca del Licenciado Vidriera decía: “volver a los estudios y a Salamanca (que enhechiza la voluntad de volver a ella a todos los que de la apacibilidad de su vivienda han gustado), pidió a sus amos licencia para volverse”.

Al volver a ella descubrimos que la Universidad estaba al margen de su ambiente cultural. Las instituciones relacionadas con la educación no se comunicaban entre sí, aunque algunos centros llevaban a cabo proyectos ilusionantes viviendo la Democracia recién llegada al país. El incipiente movimiento de renovación pedagógica empezaba a consolidarse con su revista *Concejo*, los educadores de adultos y profesores de Primaria innovaban la práctica en sus aulas con un fuerte compromiso, esfuerzo profesional y hacer democrático. Este era el caso del Centro de Prácticas con sus profesoras y la directora Ana Santamaría a la cabeza.

Había un polvorín oculto que pronto tenía que explotar. El bagaje de experiencia que habíamos acumulado como *Profesores No Numerarios en la Universidad Complutense*, en los años de la transición democrática, nos serían muy útiles para entender lo que nos iba a ocurrir al toparnos con el estilo omnímodo y antidemocrático del único catedrático en Pedagogía D. Agustín Escolano, superioridad que utilizaba para imponerse en las discusiones y en la adopción de acuerdos. Dos jóvenes profesores (de los más jóvenes) nos habíamos curtido como actores de una representación, en la que lo único que

cambiaba era la mayor visibilidad del poder y las más groseras formas de querer ejercerlo.

Traigo a tu memoria alguna anécdota al respecto: Con la presencia de todo el profesorado, durante una tarde entera, tuvimos que debatir si los libros de Freinet debían estar en unas estanterías de Historia o en otras de Didáctica. Para nosotros era más lógico que perteneciesen a Didáctica. La situación era absurda, pueril, pero convinimos en que si cedíamos entonces sería más difícil bregar en el futuro en otros asuntos con más relevancia.

Nuestros intentos de introducir elementos no estrictamente curriculares en los ambientes pedagógicos dieron sus frutos: el primer éxito tuvo que ver con las actividades culturales ofrecidas desde la Universidad. Fue memorable la experiencia cultural de la “Primera Semana de Pedagogía”, que programamos con algunos alumnos, para asombro de nuestros detractores. Programamos un concierto con los cantautores cubanos Pablo Milanés y Silvio Rodríguez en el Palacio Municipal de Deporte. Arriesgamos el coste del acto, siendo garantes de la operación, con el temor de que no acudiera mucha gente. Para nuestra tranquilidad y asombro de nuestros colegas, el concierto tuvo un éxito absoluto y el Palacio se llenó a rebosar.

Al día siguiente bailaron por las calles de Salamanca el grupo de danzantes Sol Soleil a los que se sumaban los viandantes que salían a su paso para asistir a la obra de teatro que interpretaban a continuación. También vino la compañía El teatro negro de Praga que tuvo un gran éxito así como los diferentes conciertos de música clásica que en diferentes días se escucharon. Cerró la semana cultural una conferencia impartida por su Señoría el Vicepresidente de las Cortes D. Luis Gómez Llorente sobre la Educación Pública.

En este panorama y contexto de cambio, era importante buscar otras vías para la formación del profesorado. Los ICEs, creados a la sombra de la Ley General de Educación de 1970 perdieron su poder cuando el Ministro Maravall creó los Centros de Profesores a los que se redirigían los recursos. Nosotros tuvimos un papel importante como asesores en el diseño de esta nueva institución.

“Nuestros intentos de introducir elementos no estrictamente curriculares en los ambientes pedagógicos dieron sus frutos”

EL RESTO ES HISTORIA

Hemos compartido un largo camino. Asumiendo responsabilidades tuvimos que desempeñar cargos como Directores de Departamento, Vicerrector, Decano, asesores en el Gabinete del Ministro de Educación. Participantes en la gestación de las leyes de educación en Cantabria y Andalucía para desempeñar fines básicos sin discriminaciones de género, de culturas, lenguas, creencias o de religión. Tuvimos que organizar congresos para dar a conocer planteamientos pedagógicos de autores extranjeros, conferencias en América latina. Hemos publicado juntos y algunos títulos han alcanzado casi el estatus de libro de texto. Hemos contribuido en revistas especializadas y hemos tenido un impacto en las políticas educativas dentro y fuera de nuestras fronteras. En definitiva, hemos dedicado toda una vida al trabajo por una nueva didáctica y por la mejora de la universidad.

Echando la vista atrás, tengo claro que nuestra amistad ha merecido la pena. Ahora, en este momento en el que se nos pide que vayamos adelgazando y haciendo el equipaje entre los agasajos y alabanzas del pasado, nos queda el privilegio de poder disfrutar de los recuerdos de nuestros avatares por la historia de la educación. Sin olvidarnos de disfrutar de nuestra mutua compañía para ver una película de Woody Allen o comer un buen jamón de Salamanca.

