

KENNETH M. ZEICHNER*

Desde la implantación de programas formales para la formación del profesorado a principios del siglo XIX, ha habido gran cantidad de controversia y discusión en torno a la forma en que se debería preparar al profesorado (véase Borrowman, 1956). En medio de este debate, ha existido un área de formación del profesorado que, hasta hace poco tiempo, ha permanecido en gran parte sin cuestionar: la de experiencias (prácticas) basadas en el aula.

Hoy en día, está extendida la creencia, tanto entre los especialistas en educación, como entre el público en general y los estudiantes, de que las experiencias basadas en el aula son un componente necesario y útil en los programas de formación inicial del profesorado (Joyce y cols., 1977). De hecho, ha habido una tendencia reciente a incrementar el énfasis sobre estas experiencias en la formación de los profesores (Barnett, 1975). Un ejemplo lo constituye el hecho de que los departamentos federales de educación de los Estados Unidos han comenzado recientemente a exigir a los profesores en formación un período de prácticas en el aula, que se suma a la enseñanza reglada (Moore, 1979). Se debe subrayar que estos requisitos de «una temprana experiencia en el aula» se especifican exclusivamente en términos del número de horas de reloj o períodos que se deben dedicar a la clase. No se ha intentado abordar la naturaleza o la calidad de la experiencia en sí. La creencia que parece subyacer en esta tendencia, de incrementar la cantidad de tiempo dedicado al aula, es la de que cuanto más tiempo se emplee en esta experiencia, más beneficio se obtendrá.

Hasta cierto punto la lógica involucrada en este «movimiento a favor de las experiencias basadas en el aula» es comprensible, dado el alto grado de validez palpable de tales experiencias. Como indica Goodlad (1965, p. 263): «Según se evidencia, tal implicación, tiene sentido, en especial, en la enseñanza de estudiantes. Una persona que tenga pensado dedicarse a la enseñanza, debe tener un grado de experiencia en el aula antes de asumir la responsabilidad propia

* Universidad de Wisconsin-Madison.

de una clase. Sin embargo, la cuestión crucial no es si tales experiencias directas con niños deben tener lugar y, durante cuánto tiempo. Es evidente que algún tipo de experiencia práctica es necesaria y deseable. La cuestión principal es en este caso, como lo es a la hora de determinar la validez de cualquier experiencia educativa, la calidad de la experiencia y su resultado final. Por ejemplo, ¿qué aprenden de verdad los estudiantes en el curso de estas experiencias, y qué relación hay entre lo que aprenden los estudiantes y los objetivos expresos, tal como los articularon los formadores del profesorado? Aquí, en el análisis de las verdaderas consecuencias de las experiencias basadas en el aula (tanto las previstas como las imprevistas), es donde la cuestión de la validez debe resolverse. Los formadores de profesores no pueden dar por hecho, sólo porque se ha descrito el objetivo de una práctica o de un procedimiento, que su puesta en práctica adquirirá la forma y tendrá el significado social que sus autores deseaban (Tabachnick y cols., 1980).

A pesar de la amplia aceptación de las experiencias basadas en el aula, hay muchos formadores de profesores que han expresado recientemente serias objeciones sobre la continuación de estas prácticas en su forma actual (por ejemplo: Friedenburg, 1973; Hooper y Johnston, 1973; Sanders, 1974).

La mayoría de las críticas de las prácticas actuales se centran en torno al argumento de que las experiencias basadas en el aula constituyen una institución conservadora que no sirve más que para la integración social de los futuros profesores dentro de los esquemas ya establecidos en la práctica escolar. Esto, a su vez, si se aceptan las conclusiones a las cuales han llegado algunos teóricos en programaciones (ej. Apple, 1979), sociólogos de la educación (ej. Jencks, 1979) y especialistas en economía política (ej. Bowles y Gintis, 1976), contribuye a la reproducción de desigualdades institucionales [Beyer y Zeichner, 1980 (1)]. Estos críticos basan sus argumentos, en parte, en los resultados de estudios empíricos que entran en total desacuerdo con los objetivos expresos de casi todas las programaciones (ej. Hoy y Rees, 1977; Iannacone, 1963).

Así pues, hay graves contradicciones entre las abundantes voces que se alzan a favor de las ventajas de la experiencia basada en el aula y las cada vez más numerosas críticas de lo que se está llevando a cabo en la actualidad. Por una parte existen numerosas descripciones de los objetivos de las experiencias basadas en el aula (experiencia docente real), que ponen el énfasis sobre la experiencia curricular y la exploración de las posibilidades educativas (e. g. *Association of Teacher Educator* [Asociación de Formadores del Profesorado], 1973). Por otra parte, la evaluación de Salzillo y Van Fleet (1977) con respecto a los resultados de la experiencia basada en el aula es bastante representativa de las críticas de la práctica actual.

(1) Véase Lynch y Plunkett (1973) para un análisis conceptual del papel que desempeña la formación del profesorado en la perpetuación de las estructuras sociales, económicas y políticas existentes en una sociedad.

«El segmento invalidado más amplio de la formación de profesionales es el sector de la enseñanza impartida por los alumnos. La única función de la enseñanza de los alumnos que ha sido reconocida en estudios de investigación es la de la integración social en la profesión y la adaptación a disposiciones vigentes de la burocracia educativa. Las instituciones de formación del profesorado están haciendo fracasar, al menos en parte, sus propios objetivos, al permitir que la enseñanza impartida por los estudiantes se convierta simplemente en un ejercicio de adaptación del nuevo personal a los viejos patrones» (p. 28).

Aunque es difícil sacar cualquier conclusión contundente de las investigaciones existentes sobre las experiencias basadas en el aula que pueda ayudar a la resolución de esta contradicción, se puede formular una consecuencia del análisis de estas publicaciones. Podemos concluir que las experiencias basadas en el aula no son ni totalmente beneficiosas en sus resultados (como nos llevarían a pensar los abundantes testimonios), ni meros vehículos para la adaptación del personal nuevo a los esquemas existentes (como muchos críticos querrían hacernos creer). En vez de eso, las experiencias basadas en el aula acarrear un complejo conjunto de consecuencias, tanto deseables como no deseables, que a menudo son bastante útiles (Zeichner, 1978, a, b).

Sin embargo, aún admitiendo la ambigüedad general de los datos existentes y el hecho de que los argumentos aportados por los críticos son a menudo algo exagerados, (e.g., la integración social en el mundo de la enseñanza es un proceso más parcial e incompleto de lo que los críticos dan a entender, véase Lacey, 1977; Zeichner, 1980) hay, sin duda, la cantidad suficiente de consecuencias evidentes y no deseables en las experiencias basadas en el aula como para plantear serias preocupaciones con respecto a su impacto en los profesores y en la dirección de la enseñanza.

Ha llegado el momento de volver a examinar seriamente las verdaderas consecuencias de estas experiencias a la luz de los objetivos que nos hemos planteado. Ya que, como señala Dewey (1975), «Es un error dar por supuesto que cualquier experiencia es intrínsecamente deseable, independientemente de su capacidad para producir una determinada clase de respuesta en los individuos» (p. 45). A continuación examinaremos un tipo de respuesta que la experiencia basada en el aula parece provocar de forma consistente.

EL DESARROLLO DE PERSPECTIVAS UTILITARIAS EN LA ENSEÑANZA Y EL PROBLEMA DEL EXCESIVO REALISMO

Diversos investigadores que han examinado las experiencias basadas en el aula y su desarrollo, en lugar de confiar únicamente en las medidas previas y posteriores (2), han aportado datos bastantes consistentes, en relación con el im-

(2) Véase Popkewitz y cols. (1979) para el tratamiento de las limitaciones de los estudios antes y después de los test en las experiencias basadas en el aula.

pacto de la enseñanza impartida por estudiantes en la formación de los futuros profesores. Según Becker y cols. (1961), las perspectivas se refieren a «un conjunto coordinado de ideas y acciones que desarrolla una persona al vivir una situación problemática: la forma corriente de pensar y sentir una persona y su actuación en una determinada situación». «Las perspectivas de la enseñanza» en este contexto se refieren a las creencias de los profesores en formación (lo que se considera trabajo profesional legítimo), en cuanto a ellos mismos como profesores, y a la correspondencia o falta de correspondencia entre estas creencias y la actividad de los estudiantes en el aula.

Diversos estudios (Fox y cols., 1976; Gibson, 1976; Iannaccone, 1968; Tabachnick y cols., 1980) llevados a cabo en múltiples zonas de los Estados Unidos y Gran Bretaña han señalado de forma consistente que las experiencias basadas en el aula contribuyen al desarrollo de «perspectivas utilitarias de la enseñanza», en las cuales la enseñanza está desgajada de sus dimensiones éticas y políticas —e.g., las bases ideológicas sobre las cuales toda enseñanza está fundamentada—. De esta forma, la experiencia basada en el aula sirve para mantener de forma no crítica el orden existente en la escuela.

De forma específica, tal y como los estudiantes emplean el tiempo en el aula, el conseguir impartir la lección asignada en el tiempo requerido y de forma tranquila y ordenada se convierte en el criterio más importante a la hora de aceptar o rechazar la utilidad de una actividad docente determinada. Si una técnica «funciona» (es decir, si resuelve el problema) se evalúa como válida por esa sola razón. Dentro de esta perspectiva, la técnica de la enseñanza se convierte en un fin de sí misma, más que en un medio conducente de un objetivo educativo específico. De hecho, los problemas de «por qué» se enseña algo y los posibles efectos latentes de una acción determinada en la clase a largo plazo, no son abordados por los profesores en formación. Las actividades educativas parecen carecer de cualquier objetivo más amplio que el de mantener a los alumnos bajo el control del profesor.

En consecuencia, los futuros profesores tienden a aceptar las prácticas que observan en sus destinos docentes como los límites máximos de lo que es posible. Katz (1974) hace referencia a esta condición como a una de «realismo excesivo». Las estructuras del conocimiento a las que se enfrentan los futuros profesores y la manera en que éstas a su vez se comunican a los niños están concretadas. No parece haber apenas sentido de la naturaleza socialmente estructurada del mundo de la escuela, y prácticamente no existe una búsqueda de alternativas a lo que toma por natural dentro de ese mundo.

Sarason (1971) argumenta que lo significativo de cualquier regularidad existente es que debería obligar a uno a formular dos preguntas básicas: «1) ¿Cuál es el fundamento de esta regularidad? y 2) ¿Cuál es el universo de alternativas que podrían ser consideradas?» (p. 64). Los futuros profesores no parecen plantear ninguna de estas cuestiones en el marco en que se desarrollará su trabajo. El resultado es que la experiencia basada en el aula en gran medida prepara a

los profesores para el sistema de enseñanza tal y como existe en la actualidad sin suscitar unos interrogantes básicos acerca de ese sistema.

El presente artículo no es el lugar adecuado para una discusión detallada de estas reflexiones, pero uno puede al menos concluir, que estos estudios plantean un serio reto a aquellos que de forma poco crítica hacen alabanza de los beneficios de las experiencias de aula. La enseñanza seria y reflexiva, que se describe en tantos planes de estudio para experiencias de aula (véase Wehlage, 1978), no parece ser la característica principal de este tipo de programas tal y como de hecho se llevan a cabo en las escuelas.

Sin embargo, hay dos restricciones que debemos hacer con respecto a las conclusiones de estos estudios. En primer lugar, aunque para la mayoría de los profesores en formación la técnica se convierte en un fin en sí misma y la organización predominante de la escuela se da por supuesta, cada estudio muestra la existencia de una minoría de estudiantes concienzudos y analíticos al impartir la enseñanza que a veces se ocupan de actividades de la clase no rutinarias. Esta «resistencia» a la racionalidad tecnocrática que parece caracterizar la orientación de la mayoría de los profesores en formación, adquiere dos formas principales. Por un lado, hay algunos profesores en formación que aparentemente se pliegan a los valores y prácticas dominantes en el medio laboral, pero que íntimamente conservan reservas al respecto. Lacey (1977) hace referencia a esta táctica como la de «acatamiento estratégico». Las presiones, para recibir evaluaciones favorables y para conseguir un puesto docente, son algunas de las razones por las que los estudiantes, a menudo y comprensiblemente, prefieren adoptar «una apariencia de conformidad» (Tabachnick y cols., 1980). Por otro lado, hay algunos profesores en formación que de modo activo persiguen cambiar los comportamientos aceptables dentro de la escuela y en el aula, y que de forma manifiesta se dedican a prácticas en el aula y expresan opiniones claramente contrarias a las normas dominantes en sus lugares de trabajo. Lacey (1977) se refiere a esto como «redefinición estratégica». En ambos casos, acatamiento estratégico y redefinición estratégica, la integración social de los profesores en formación es más parcial e incompleta de lo que a menudo se ha pensado.

En segundo lugar, es corriente suponer, que las perspectivas de la enseñanza y otros efectos involuntarios de las experiencias basadas en el aula, son en gran medida el resultado de presiones ejercidas sobre los alumnos por las escuelas. Según este punto de vista, se considera a los profesores en formación como atrapados entre las culturas de dos instituciones en competición, resultando las fuerzas conservadoras vencedoras a la larga (Hoy y Rees, 1977). Por el contrario, los resultados de los estudios tratados arriba indican que las universidades y escuelas obran de común acuerdo para suministrar un contingente conservador poderoso que defienda las disposiciones institucionales existentes de un escrutinio cerrado y un reto. Por ejemplo, Tabachnick y cols. (1980) informan que los supervisores universitarios no llegaron a penetrar en el entramado del mundo de la escuela, por haber concentrado su atención en cuestio-

nes de procedimiento más que en los temas esenciales de las conferencias y los seminarios de supervisión. Al poner el énfasis en «cómo» se deben hacer las cosas en las clases, excluyendo el «por qué», la universidad dio lugar a discusiones que fomentaban la aquiescencia y conformidad con las normas rutinarias de la escuela. Giroux (1980) y Bartholomew (1976) argumentan también, que la influencia que ejerce la universidad sobre los profesores en formación no es liberal, ni siquiera neutral, como se suele creer, sino que de hecho es conservadora.

Sin embargo, y a pesar de la naturaleza específica de las interaccionales, que conducen al desarrollo de perspectivas utilitarias de la enseñanza y a una aceptación del *status quo*, carente de sentido crítico, permanece el hecho de que estas perspectivas describen con exactitud las experiencias de un considerable número de profesores en formación. Dewey (1904) previno en contra con un enfoque mecánico de este tipo sobre la técnica de la enseñanza en su análisis de las relaciones entre teoría y práctica en la formación del profesor. Argumentaba que tal exclusivo énfasis sobre la técnica de la enseñanza, con demasiada facilidad conduce a:

«La formación de hábitos de trabajo que se generan partiendo de su aspecto empírico más científico. El estudiante ajusta sus métodos de enseñanza concretos no a los principios que adquiere, sino a lo que él, de forma empírica, acierta o falla en cada momento a lo que ve hacer a otros profesores de más experiencia y de más éxito que él en el mantenimiento del orden en relación con las instrucciones que le dan los otros.» (1904, p. 14).

En su lugar, Dewey propuso que:

«Se debe perseguir el trabajo práctico, principalmente, con relación a la reacción que se produce en el alumno profesional al convertirse en un estudiante de la educación, concienzudo y despierto, más que ayudarlo a conseguir una competencia inmediata. Porque la destreza inmediata puede que se consiga a costa de su capacidad para proseguir su desarrollo.» (1904, p. 15).

A veces se subvenciona a los formadores de profesores para elaborar un trabajo de posicionamiento sobre los objetivos de las experiencias de aula. Casi sin excepción, estas docenas de informes (e.g. Asociación de Formadores del Profesorado, 1973; Flowers, 1984) suscriben la postura mantenida por Dewey hace más de setenta y cinco años. Muy pocos formadores de profesores aceptarían la opinión de que es posible proporcionar al futuro profesor todos los conocimientos y destrezas que requerirá a lo largo de su carrera profesional. Hay opinión generalizada de que ningún programa de formación de profesores, cualquiera que sea su orientación e independientemente de su calidad, pueda proporcionar una formación completa, sin fisura alguna. Siendo esto así, es esencial que cada experiencia dentro de la etapa inicial sirva para enriquecer más que para impedir la capacidad de desarrollo ulterior (Katz, 1979; Schaller,

1967). Deberíamos examinar todos nuestros esfuerzos en la formación del profesorado y plantearnos los siguientes interrogantes:

«¿Es probable que estas condiciones y procedimientos vayan a fomentar el desarrollo profesional continuado o es más probable que desvinculen al profesor del continuo aprendizaje? ¿Cuáles son los posibles efectos de esta actividad, programa o marco sobre las actitudes y hábitos que determinan la aceptación por parte del profesor del aprendizaje que se desarrolla en su trabajo cotidiano?» (Feiman-Newser, 1979, a, p 15).

Si la respuesta es que la experiencia niega las posibilidades de un desarrollo posterior y, por tanto, responde al concepto que Dewey ofrece de lo que es una «experiencia antieducativa», deberíamos hacer cuanto esté en nuestro poder para reconducir los esfuerzos hacia fines más productivos. La experiencia basada en el aula parece ser un componente de la formación inicial del profesorado que necesita una reconducción urgente. A continuación, examinaremos una alternativa, en marcado contraste con el enfoque utilitario-instrumental descrito arriba. El propósito es proponer otra visión de los «fines productivos» hacia los que se deben dirigir estas experiencias y analizar dos estrategias complementarias, diseñadas para alcanzar la consecución de estos fines.

UNA META ALTERNATIVA PARA LA EXPERIENCIA DE AULA: EL DESARROLLO DE PROFESORES REFLEXIVOS

«La estructura existente en un marco o cultura define las vías permisibles por las cuales se pueden abordar objetivos y problemas. No es tan obvio, en particular para aquellos que están comprometidos dentro de la estructura, que dicha estructura existente es tan sólo una de las muchas estructuras alternativas posibles dentro de ese marco y que constituye una barrera para el reconocimiento y la experimentación con otras estructuras alternativas.» (Sarason, 1971, p. 12).

«Mientras las rutinas continúen sin interrupción, la realidad se percibe como no problemática, controlan la conducta humana al establecer unos patrones de conducta preestablecidos que la encaminan en una dirección única frente a las muchas otras direcciones que serían teóricamente posibles» (Berger & Luckmann, 1967, p. 59). Nuestra tendencia como educadores es la de percibir esta realidad cotidiana como dada, definida objetivamente, y sin necesidad de más verificación que la de su simple presencia. Como consecuencia, a menudo nos olvidamos del hecho de que la realidad existente es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir (Greene, 1979).

Esta noción de la objetivación de la realidad cotidiana nos ayuda a comprender una distinción importante que Dewey (1933) estableció entre «la acción reflexiva» y la «acción rutinaria». Por un lado, la acción rutinaria es aquella que está guiada por la tradición, la autoridad y las definiciones oficiales den-

tro de un marco social. En la acción rutinaria uno considera los medios como problemáticos, pero da por sentado los fines a los cuales se dirigen éstos. Por otro lado, la acción reflexiva, según Dewey (1933, p. 9), entraña «una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce» (3). Como correctamente apunta Feiman (1979 a), Dewey no se refiere simplemente a un método de solución de problemas en cinco etapas sino a una forma de hacer frente y responder a los problemas. La reflexión implica una integración de actitudes y destrezas en los métodos de investigación; ni las actitudes ni las destrezas bastarán por sí solas. Existe en la formación del profesorado en América una larga historia de esfuerzos para promocionar el desarrollo de profesores más reflexivos (Wehlage, 1979). Se han desarrollado conceptualizaciones y se han implementado programas que han tenido como objetivo central el desarrollo de las destrezas investigadoras para servir de base al desarrollo continuado. Sin embargo, como correctamente señala Greene (1979, p. 54), «aún ahí donde se ha puesto el énfasis sobre el pensamiento crítico o el razonamiento experimental, ha habido una tendencia a presentar una realidad de superficie no examinada como natural, fundamentalmente incuestionable». En otras palabras, en la formación del profesorado se han enseñado de forma característica las destrezas investigadoras mientras

(3) La noción de «enseñanza reflexiva», tratada en este artículo, se basa principalmente pero no exclusivamente en la obra de Dewey (1904, 1933) y en las obras de aquellos que, como Bayle (1960) y Feiman-Nemser (1979), han aplicado las ideas de Dewey a la formación de profesores antes y durante su época de ejercicio. Aún reconociendo que la obra de Dewey es polémica por lo menos en algunos aspectos (por ejemplo véase Feinberg, 1975) de sus escritos sobre formación de profesores y acción reflexiva, sin embargo, suscitó cuestiones muy importantes y aportó ideas conceptuales valiosas que nos resultan útiles al ayudarnos a comprender las condiciones actuales de las experiencias de aula. El carácter ahistórico y atórico de muchas de las modernas discusiones sobre la formación del profesorado hace que sea especialmente importante basar los análisis actuales de los problemas en las obras de aquellos como Dewey, escritas en una época en la cual la discusión sobre los objetivos de la formación del profesorado era mucho más explícita. El hecho de utilizar la obra de Dewey no significa que en este artículo se quiera dar por supuesto que su análisis de la formación de profesorado aporte las «respuestas definitivas» a los complejos problemas con que nos enfrentamos hoy en día. Por ejemplo, el énfasis casi exclusivo que pone Dewey sobre principios educativos y científicos como guías para la acción, se basa únicamente en una concepción empírico-analítica de la ciencia y no garantiza en sí mismo que la acción resultante y los fines perseguidos sean morales o éticos. Uno no puede hacer las conexiones necesarias entre el nivel de la clase y la estructura y distribución de poder y de recursos en la sociedad a partir del esquema de Dewey únicamente. En este artículo se intenta ampliar la definición hecha por Dewey de acción reflexiva integrándola con la obra de Van Manen (1977) sobre «niveles de reflectividad». Esta expansión del esquema de Dewey intenta ensanchar el campo de reflexión para incluir la consideración de principios éticos, morales y políticos. Además de las evidentes relaciones entre el concepto de enseñanza reflexiva que se desarrolla en este artículo y las obras de aquellos que, como Bayles (1960) y Feiman-Nemser (1979), han aplicado las ideas de Dewey. También hay relaciones con la noción concebida por Mead (1934) de «inteligencia reflexiva» y «conciencia de sí mismo» y con la de «trabajo profesional honesto» de Clement (1975). Por otro lado el concepto de enseñanza reflexiva que aquí se desarrolla contrasta abiertamente con la tecnología del mismo nombre que ha sido el concepto central en varios estudios recientes sobre formación del profesorado llevados a cabo en la *Ohio State University* (Cruickshank, 1980).

se ha desatendido el fomento del desarrollo de actitudes que constituyen la base de la acción verdaderamente reflexiva. Debido a esta postergación el presente artículo se concentrará sobre las actitudes que diferencian la solución de problemas de forma mecánica de la acción genuinamente reflexiva (4). Las publicaciones sobre formación del profesorado están llenas de descripciones y análisis sobre los tipos de destrezas investigadoras (ej. la observación) y las capacidades de resolución de problemas que deberían complementar estas actitudes (5). Sin embargo, la utilización de estas destrezas por sí solas simplemente dará lugar a una acción rutinaria a no ser que se empleen con cierta calidad de pensamiento.

«No es lo que se hace, sino la mentalidad con que se hace, lo que establece qué es lo utilitario y qué es lo espontáneo y creativo.» (Dewey, 1933, p. 215).

Dewey establece tres actitudes como prerrequisito a la acción reflexiva. En primer lugar, está la «imparcialidad», término por el cual se refiere a «un deseo activo de escuchar a más de una parte; a atender a los hechos, provengan de donde provengan; a prestar toda la atención a posibilidades alternativas; y a admitir la posibilidad de error aún en las creencias más queridas para nosotros» (1933, p. 29). Este «poner en entredicho» la realidad cotidiana es la antítesis de la aceptación, carente de crítica, del orden existente en la escuela, que hemos descrito anteriormente. Para que tenga lugar la enseñanza reflexiva, debe haber ante todo una valoración crítica de las clasificaciones oficiales y las legitimaciones de la cultura de la escuela. Los profesores en formación que son «imparciales» están constantemente examinando los fundamentos (educativos u otros) que subyacen a lo que generalmente se tiene por natural y correcto. Como señala Edelman (1977, p. 20):

(4) La distinción hecha por Daniel (1975) entre destrezas técnicas y destrezas de orientación ayuda a clarificar la intención de este artículo. Daniel define las «destrezas técnicas» como aquellas técnicas, procedimientos o formas de lograr cosas que se pueden desarrollar directamente a través de una formación deliberada. Esta es la forma normal e instrumental de concebir las destrezas y la que más atención ha recibido en la formación de profesores por parte de los que se encargan de suscitar un espíritu inquisitivo en los profesores en formación. Por otra parte, Daniel define «destrezas de orientación» como las normas específicas con que un individuo contempla el mundo, una serie de procesos cognitivos que conforman la perspectiva o visión del mundo del individuo (por ejemplo, su receptividad) y no son susceptibles de formación o entrenamiento directos en el sentido instrumental. La atención prioritaria que se da en este artículo a las destrezas de orientación (actitudes) reflexivas no debe implicar que en la enseñanza la actuación de tipo técnico carece de importancia. Al contrario, el supuesto que subyace en este artículo es que se debe conceder mucho valor a la capacidad técnica, no como un fin en sí mismo sino porque permite que se produzcan los objetivos deseados. Probablemente el predominio de las destrezas técnicas en muchas discusiones actuales sobre formación del profesorado justifique la sobre enfatización exagerada, se admite, de las orientaciones de este artículo. Por fin, tal y como señala Ton (1980), la idea de la enseñanza que subyace en la concepción de la formación del profesorado que tiene uno, debe englobar tanto las consideraciones técnicas como las de orientación.

(5) Véase Sarason y cols. (1962), MacDonald (1956) y Wright (1978) como ejemplos de los muchos intentos hechos para estimular el desarrollo de destrezas inquisitivas durante la formación inicial del profesor.

«La diferencia entre las creencias y las percepciones que son tímidamente tentativas y aquellas que son dogmáticas, es fundamental. Los creyentes dogmáticos rechazan aquella información incompatible con sus opiniones más queridas, pero las personas que son sensibles a la naturaleza vacilante de sus opiniones se esfuerzan por descubrir la evidencia conflictiva.»

En segundo lugar, está la actitud de «responsabilidad» por la cual Dewey se refiere a un detenido examen de las consecuencias a las que conduce una acción. Por ejemplo, a la técnica de la enseñanza, se la contempla ahora a la luz de un objetivo educativo concreto, mejor que estando separada de los valores y fines, tal y como se la describió anteriormente. Los profesores en formación «responsables» se preguntan «por qué» están haciendo lo que están haciendo en el aula, y se lo cuestionan de una forma que trasciende el problema de la utilidad inmediata. Sin embargo, el plantearse las consecuencias educativas de una acción en la clase no es suficiente. Dada la íntima relación existente entre la escuela y los contextos sociales, políticos y económicos en los que está emplazada cualquier consideración de las consecuencias a las que conduce una acción en la clase no lleva a traspasar inevitablemente las fronteras del aula e incluso de la propia escuela ni a trascender el estudio de los principios educativos por sí solos.

Como podemos apreciar cada vez con más claridad, es muy difícil considerar una actividad educativa como neutral. Cualquier acción que uno realiza en la clase interfiere con el orden económico, político y social, bien de forma integradora o bien de forma creativa. Específicamente, un acto educativo sirve o para integrar a los estudiantes dentro de la lógica del orden social presente o para suscitar una situación en la que los estudiantes puedan enfrentarse a la realidad de forma crítica y creativa con objeto de mejorarla (6). En cualquier caso, toda enseñanza está insertada en un fondo ideológico, y uno no puede entender plenamente el significado o las consecuencias de una actividad educativa a no ser que se considere tal actividad a la luz de la estructura y distribución del poder y los recursos en la sociedad. Ya que aún en el caso de que, a nivel individual, un profesor llegue a entender la naturaleza socialmente configurada de la cultura de la escuela y sea consciente de los objetivos educativos a su actividad, él o ella no comprenderán las consecuencias de tal actividad a no ser que se establezcan conexiones entre el nivel de la clase (ejemplo: la forma y contenido del currículum y la naturaleza de las relaciones sociales en la clase) y las fuerzas socio-estructurales más amplias que influyen y conforman la práctica del aula (7). En otras palabras, no es suficiente con entender que la realidad presente es una de las muchas posibles alternativas que podrían existir. El profe-

(6) La idea de que la enseñanza incrustada en el centro del conflicto ideológico ha sido apoyada por educadores tan distintos en sus ideas como Tyler (1949) y Freire (1970) no es un punto de vista exclusivo de la perspectiva «radical» en las escuelas.

(7) Véase Sharp y Green (1975) y Apple (1979) para el análisis de algunas formas en que fuerzas socioculturales más amplias influyen en la pedagogía y en otros procesos sociales de la clase.

sor «responsable» en formación debe también procurar de forma activa y comprender cómo y por qué la realidad ha llegado a estar constituida de determinada forma, o sea, comprender a qué intereses se sirve mediante los ordenamientos existentes en el aula y la escuela.

Como señala Whitty (177, p. 43): «el problema de cómo trascender una alternativa percepción del mundo permanece aún cuando los rasgos constitutivos del enfoque sobre el cual está fundado hayan sido desenmarañados». Una concentración exclusiva en el plano del aula o sólo sobre los principios educativos no permite al profesor en formación contemplar los tipos de cambios estructurales básicos que puedan ser necesarios para que éste o ésta ejerzan plenamente su responsabilidad. La atención de los profesores en formación permanece fijada sobre la mejora de los síntomas superficiales en los individuos y no sobre un análisis de las condiciones sociales que subyacen, y que, al menos en parte, explican la existencia de tales síntomas.

El trabajo de Van Manen (1977) sobre los «niveles de reflexión» es en este caso muy útil para clarificar el ámbito de «responsabilidad» que se determina en el presente artículo y para identificar las limitaciones inherentes a la definición de la reflexión basada únicamente en una racionalidad deliberada en el plano del aula en términos de principios educativos exclusivamente. Van Manen distingue tres niveles de reflexión, cada uno de los cuales abarca distintos criterios a la hora de escoger entre vías alternativas para la acción práctica. En el primer nivel de reflexión, el asunto principal se ciñe a la aplicación técnica de conocimientos educativos con el propósito de alcanzar unos fines dados. Los fines en sí no se cuestionan sino que se dan por hechos como dignos de ser ejecutados. La acción práctica se define a este nivel únicamente según los criterios del progreso tecnológico, economía, rendimiento y efectividad. Este es el nivel que prevalece en las concepciones actuales de la formación del profesorado y de la enseñanza (e.g. CBTE) y es ante el cual en gran medida reaccionaba Dewey en sus escritos sobre la acción reflexiva.

El segundo nivel de reflexión, según Van Manen, se basa en una concepción de la acción práctica en la cual el problema radica en explicar y clarificar las suposiciones, predisposiciones y presupuestos que subyacen a las cuestiones prácticas y en evaluar las consecuencias educativas a las cuales conduce la acción. Este es el nivel de reflexión abordado por Dewey y es la esfera en que se plantea el debate y la discusión sobre los principios y metas educativas. Sin embargo, mientras que este segundo nivel de reflexión nos permite trascender los intereses puramente instrumentales de la racionalidad tecnocrática, se hace necesario otro nivel de reflexión para permitir una deliberación acerca de la utilización de las metas y principios educativos.

Según Van Manen, se necesita un tercer y último nivel de reflexión que incorpore unos principios morales, éticos y políticos y unos criterios tales como justicia, igualdad y libertad al discurso del pensamiento educativo sobre la acción práctica. Esta concepción de la reflexión legitima una noción de «respon-

sabilidad» en la que los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así les capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales. Es este último nivel de reflexión por el que se aboga en el presente artículo.

La tercera y última actitud que describe Dewey es la de la entrega, queriendo decir que el sentido de la responsabilidad y una mente abierta deben ser componentes centrales en la vida del profesor reflexivo. Sin embargo, la sinceridad no parece ser una característica acusada de los profesores en formación. Por el contrario, diversos estudios han señalado que muchas de las energías de los profesores en formación se dedican, incomprensiblemente, a ofrecer una imagen favorable a los supervisores de la escuela y la universidad con la esperanza de conseguir informes de evaluación positivos (véase Zeichner, 1980). Este cuidado por la impresión causada es una consecuencia natural de las relaciones de poder existentes en la formación de los estudiantes, pero el interés dividido resultante tiende a desviar la atención de los estudiantes de un análisis crítico del aula y de la escuela. El profesor reflexivo en formación, por otro lado, se dedica con todo entusiasmo a analizar y evaluar los objetivos y consecuencias de sus acciones.

Dadas estas tres actitudes de amplitud de mente, responsabilidad y entrega junto con el dominio de las destrezas necesarias para la investigación, un profesor es reflexivo. Esta cualidad de la reflexión, según Dewey (1933):

«nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y meramente rutinaria. Formulado en términos positivos, el razonamiento nos permite dirigir nuestras acciones de forma previsor y planificar según los fines a la vista o los objetivos de los cuales somos conscientes... Nos permitimos saber qué pretendemos cuando actuamos» (p. 12).

Por el contrario, «desarrollar la actividad externa libre e irreflexivamente es una forma de fomentar las ataduras, ya que deja a la persona a merced del impulso instintivo, los sentidos y las circunstancias». (Dewey, 1933, p. 89). Con toda seguridad, si se les diera a escoger, los educadores profesarían devoción al objetivo de conseguir que los profesores en formación fueran reflexivos con respecto a su trabajo. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, la formación del estudiante tal y como se plantea en la actualidad parece fomentar el pensamiento utilitario y constituir una búsqueda del «conocimiento-receta» para servir de guía a la práctica en el aula. Esta experiencia de hecho parece reforzar precisamente las actitudes que impiden la acción reflexiva.

LA CONVENIENCIA DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA COMO META PARA LA EXPERIENCIA Y FORMACION DEL ESTUDIANTE

Jackson (1968), en su estudio de cincuenta profesores «destacados», planteó una serie de graves preocupaciones para aquellos que están interesados en de-

sarrollar profesores más reflexivos. Concluyó que estos modelos de la práctica educativa planteaban su labor en la clase fundamentalmente a través de la intuición más que a través de cualquier proceso de análisis reflexivos.

«Cuando se les pidió que justificaran sus decisiones profesionales, por ejemplo, unos sujetos a menudo declararon que su comportamiento en la clase estaba basado más sobre el impulso y la intuición que sobre la reflexión y el razonamiento» (Jackson, 1968, p. 145).

Este descubrimiento ha sido confirmado por la mayoría de las recientes investigaciones sobre formas de razonamiento del profesorado (Clarck & Yinger, 1977; Mc Cay & Merland, 1978); por el análisis de Lortie (1975) acerca del carácter distintivo de la profesión de la enseñanza, y por los estudios sobre la interacción en la clase (Bruphy & Good, 1974). Los profesores en su mayoría no parecen ser especialmente reflexivos o analíticos acerca de su trabajo. Por el contrario, «un conservadurismo reflexivo», la antítesis del pensamiento reflexivo, parece ser la tendencia principal dentro de la profesión.

Jackson (1968) es extremadamente pesimista con respecto a las posibilidades de éxito de los esfuerzos encaminados al desarrollo de profesores más reflexivos, y cuestiona el hecho de que los profesores puedan funcionar de forma más efectiva (8) en las clases, aún en el caso de que realmente poseyeran las inclinaciones y destrezas necesarias para la reflexión.

«Si los profesores persiguieran una comprensión más profunda de su mundo, hicieran hincapié en una mayor racionalidad en sus acciones, mantuvieran la mente completamente abierta en su consideración de las alternativas pedagógicas y fueran profundos en sus puntos de vista acerca de la condición humana, podrían muy bien ser merecedores de más alabanzas por parte de los intelectuales, pero no es probable que actuasen con mayor eficacia en el aula. Por el contrario es muy posible que tales dechados de virtudes, si se descubriera que existen de hecho lo pasarían muy mal lidiando de forma continua con una clase de tercero en una escuela primaria o en un patio de recreo lleno de párvulos» (p. 151).

Se pueden encontrar en las publicaciones diversas explicaciones del predominio de una postura no analítica con respecto a la práctica del aula. A continuación examinaremos dos de estos argumentos, que son enteramente pertinentes para la experiencia de formación del estudiante: 1. El problema de la validez ecológica, y 2. La índole de los intereses de los profesores en formación.

En primer lugar, Doyle y Ponder (1977) emplean un «modelo ecológico» para explicar la forma en que los profesores llevan a cabo su trabajo y piensan

(8) Jackson, al considerar la eficiencia como criterio único para evaluar la enseñanza reflexiva, no se refiere al valor de la reflexividad para hacer al profesor pensar más detenidamente sobre lo que enseña, es decir, sobre los objetivos hacia los que se dirige su enseñanza.

sobre él. Este planteamiento subraya la forma en que las variables ambientales conforman y delimitan el campo de las posibles acciones en la clase.

«Desde una perspectiva ecológica, se considera el comportamiento del profesor como una consecuencia de esfuerzos encaminados a hacer frente a las demandas ambientales por la ecología distintiva del aula. La experiencia de ser profesor genera un conjunto de reacciones de adaptación que son de utilidad a la hora de tratar las exigencias de la clase» (Doyle & Ponder, 1977, p. 5).

Según este punto de vista, la falta de formación reflexiva es una reacción de adaptación y una consecuencia lógica del carácter impredecible y acelerado de la vida del aula. La reflexión y la enseñanza se consideran incompatibles. Se presupone que la reflexión nos paralizaría a la hora de actuar y daría lugar a una disfunción en el ambiente de aprendizaje en la clase.

En segundo lugar, otra explicación que a menudo se ofrece para la falta de enseñanza reflexiva, en especial durante la experiencia de formación del estudiante, se basa en las publicaciones sobre la evolución del profesor y trata de la manera en que los profesores evolucionan y cambian con el paso del tiempo. Estas publicaciones (e.g. Fuller, 1969; Fuller y Bown, 1975; Fuller y cols., 1967, y Katz, 1972) indican que hay varias «etapas» del desarrollo del profesor que se pueden diferenciar por la clase de intereses del profesorado predominantes en un momento determinado. Por ejemplo, Fuller y Bown (1975) plantean la hipótesis de que existen tres niveles de intereses: 1. Interés por la propia supervivencia; 2. Preocupación por la situación de la enseñanza, y 3. Preocupación por el alumnado. Según estas publicaciones, los profesores en formación se preocupan de la supervivencia y de los intereses personales y carecen de la capacidad necesaria para reflexionar sobre cuestiones educativas fundamentalmente hasta satisfacer sus necesidades de supervivencia. Según Katz (1972), intereses más «maduros» no se suelen desarrollar en los profesores hasta después de al menos entre tres y cinco años de experiencia de docencia permanente.

Hablando sobre las implicaciones de estas publicaciones sobre los intereses del profesorado, parece ser que un programa de formación de profesores debería sustentar su instrucción de las preocupaciones fundamentales de los alumnos. Por tanto, si los profesores en formación están preocupados por la supervivencia, deberíamos proporcionarles unas experiencias y unas enseñanzas que les ayudaran a sobrevivir con mayor comodidad. La carencia de enseñanza reflexiva durante la experiencia de prácticas se explica como resultado de una falta de coordinación entre el tipo de enseñanza que se necesita para proporcionar la reflexión y los intereses predominantes de los profesores en formación. Según este punto de vista, los intentos de desarrollar una formación reflexiva constituirían una «enseñanza contra corriente» y estarían condenados al fracaso.

Aunque estos dos argumentos tienen una cierta validez y probablemente explican en parte el fracaso de la formación del profesorado «de carácter inquisitorio», no niegan la conveniencia de la enseñanza reflexiva como meta de la

experiencia de prácticas. Por ejemplo, aunque la clase es sin duda alguna un ambiente imprevisible y acelerado, Elliot (1977) y otros han demostrado de forma convincente que el trabajar con los profesores «fuera» de la clase sí influye hasta cierto punto en las acciones futuras dentro del aula. Como señala Dewey (1975, p. 87):

«reflexionar implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho con objeto de extraer los significados netos que constituyen el capital para un tratamiento inteligente de ulteriores experiencias.»

La reflexión encaminada a la mejora del ejercicio de la profesión no tiene necesariamente que tener lugar dentro de los límites del aula para producir resultados.

Más aún, el ritmo acelerado de la vida del aula no excluye una cierta cantidad de reflexión dentro de sus fronteras. Aquellos que han escrito sobre la reflexión no han propuesto la «mente completamente abierta» a la que alude Jackson (1968). Más bien, la reflexión entraña un equilibrio entre la referencia a la autoridad y la referencia al hecho empírico y un equilibrio entre la arrogancia que rechaza a ciegas y el servilismo que acepta también a ciegas. Dar a entender que la reflexión es incompatible con la ecología del aula supone distorsionar el verdadero significado del proceso reflexivo.

«El razonamiento se puede dar en exceso como cuando la acción se paraliza por la multiplicidad de facetas que sugiere una situación (por ejemplo el profesor tiene dificultad en llegar a una conclusión definitiva y vaga de la forma más o menos errática de una a otra). El hábito mental óptimo requiere un equilibrio entre la escasez y la superabundancia de ideas». (Dewey, 1933, p. 44).

Por otra parte, reconocer que los profesores en formación se preocupan principalmente por la supervivencia en la clase no quiere decir que debamos renunciar a nuestros intentos de fomentar una enseñanza reflexiva ya que el centrar la atención exclusivamente en atender a las necesidades de supervivencia de los profesores en formación, no responde a la exigencia que requiere la formación del estudiante de intensificar el proceso de desarrollo, y hace caso omiso de nuestras responsabilidades éticas y morales como formadores del profesorado. Como señalan Feiman-Newser y Floden (1979):

«El abordar problemas de actualidad probablemente haga que los profesores se sientan más cómodos y tengan la sensación de que su formación es sumamente pertinente. Pero unos sentimientos de preocupación y de pertinencia no están necesariamente ligados a la consecución de los resultados educativos más deseables». (p. 12-13).

Si queremos que los profesores en formación de hoy en día contribuyan a la tarea de hacer una sociedad del mañana más justa, las concepciones de «lo bueno y lo justo», que tienen sus raíces en un cierto concepto de la justicia económica y social (e.g. Rawls, 1971), deben ser componentes esenciales de la for-

mación de todo profesor *desde el mismo comienzo* (9). Existe el problema de una pertinencia excesiva. El sostener que la pertinencia es sinónimo de lo bueno es un caso claro de irresponsabilidad. La importancia de lo utilitario que predomina en la formación del profesorado hoy en día no ha podido demostrar que el centrarse en la técnica y las necesidades de supervivencia dirija el proceso de desarrollo hacia un comportamiento más ético. Por el contrario, la preocupación actual por «hacer frente a las necesidades» de los profesores en formación ha impulsado a los estudiantes a aceptar como natural el reparto de poderes y recursos existentes en el mundo exterior y ha dejado sin solucionar las causas básicas de la aflicción humana y de la injusticia social (10). No tiene por qué ser verdad que un programa de formación del profesorado óptimo capacite a los profesores para funcionar con el mínimo de roces en las escuelas de hoy. Ya que, como se ha demostrado de forma convincente, las escuelas en la actualidad desempeñan el papel de poderosos agentes en la perpetuación de las desigualdades sociales y económicas en la sociedad (Apple, 1979). Ya es hora de que intentemos otro enfoque, un enfoque que no sólo tenga en cuenta las necesidades de los profesores en formación de sobrevivir en la actualidad, sino que también les lleve más allá de una aceptación conformista del presente y les capacite para examinar colectivamente los presupuestos ideológicos contenidos en lo que se enseña en nuestras instituciones docentes, incluyendo los centros de formación del profesorado. A continuación nos referiremos a dos alternativas al énfasis utilitario predominante en las experiencias de prácticas.

UNA REDUCCION DE LAS EXPERIENCIAS DE PRACTICAS: ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA

Hay diversos caminos que se podrían explorar para intentar hacer de la enseñanza una realidad más palpable durante las experiencias de prácticas. Admitiendo por el momento que la estrategia ideal de reestructurar las escuelas para fomentar la enseñanza reflexiva (e.g. Schafer, 1967) no constituye una opción a nuestro alcance, las siguientes propuestas de reforma ponen el énfasis sobre lo que los formadores universitarios del profesorado pueden hacer sin salir fuera del legítimo terreno de sus competencias.

(9) Nash y Ducharme (1976) se refieren a esta dimensión moral de la formación del profesorado como «el componente de los derechos humanos». Voght (1975) se refiere a ella como la dimensión «ética o espiritual» de la formación del profesorado.

(10) Es importante subrayar que las «necesidades» de los profesores en formación tal y como se definen en la bibliografía sobre formación del profesorado son de hecho las que han sido determinadas institucionalmente, es decir, las «necesidades de supervivencia» de los profesores en formación tienen su raíz en los contextos institucionales dentro de los cuales tienen que trabajar.

Una estrategia totalmente ignorada por los que abogan por «satisfacer las necesidades de los profesores en formación» es reestructurar las condiciones de las prácticas (por ejemplo la forma en que se emplea el tiempo) de forma que las necesidades de supervivencia sean menos destacadas. Esta es la esencia de una estrategia para la reforma que se discutirá en el próximo apartado de este artículo.

Una forma de abordar el problema es la de reestructurar la experiencia en sí. Por esta vía, Salzillo y Van Fleet (1977) han formulado algunas propuestas interesantes sobre la manera de modificar la forma en que los profesores en formación emplean su tiempo en las escuelas. De modo específico, proponen que se reduzca ostensiblemente el tiempo que los profesores en formación dedican a la enseñanza directa, y ese tiempo sustancial se dedique a estudiar la cultura de la escuela y sus relaciones con la comunidad circundante (mediante la metodología de una observación participativa). De esta forma, según mantiene, la escuela deja ya de servir simplemente como un modelo para la práctica y se convierte ahora en un «laboratorio social», siendo ella misma objeto de escrutinio y contestación. Mediante este tipo de reestructuración de la experiencia basada en la escuela que siguen los profesores en formación, se espera que los neófitos estén más abiertos a la gama de posibilidades que existen más allá de sus marcos inmediatos y que se conviertan en productores de la cultura antes que en meros productores (11). Junto con este tipo de propuesta para capacitar a los profesores en formación a «oponerse a la cultura de la escuela», se deben modificar las relaciones de poder existentes entre los profesores en formación y los supervisores con objeto de minimizar «la preocupación por la impresión causada» que generalmente acaparan gran parte de las energías de los profesores en formación desviándolas de la reflexión sobre su experiencia. (Véase Zeichner, 1980).

Una meta deseable para los formadores del profesorado sería la de minimizar la proporción de comportamiento ritualizado que tiene lugar en las relaciones de supervisión para que los profesores en formación se sintieran más libres de centrarse en su enseñanza directa con «verdadera entrega» y pudiera sacar provecho de los posibles beneficios que se pueden obtener de la supervisión. Las relaciones de poder formales que existen en la actualidad en la formación de estudiantes parecen minimizar las oportunidades de que se produzca esta autenticidad en los encuentros de supervisión (Tabachnick y cols., 1980). Parecen esperanzadoras las propuestas que dan importancia a la mejora de los aspectos interpersonales del proceso de supervisión, a la vez que abogan también por cambiar las relaciones de poder concretas orientándolas hacia una colaboración más genuina. (e.g. Blumberg, 1980).

(11) Dos propuestas para superar los efectos del excesivo realismo durante el período de experiencias en el aula son: 1) colocar profesores en formación en varias clases durante un semestre para contrarrestar los efectos de un solo modelo de profesor colaborador; 2) colocar profesores en formación en aulas sin profesores colaboradores. Sin embargo, si sucede como ha argumentado Copeland (1980) y Doyle (1977), que las condiciones estructurales de las aulas y las condiciones institucionales de las escuelas son los mecanismos sociales más destacables en las experiencias de aula (en oposición al modelo que proporciona el profesor colaborador), las estrategias de intervención mencionadas con anterioridad tendrán probablemente una influencia mínima sobre las perspectivas de los profesores en formación. Si Copeland y Doyle aciertan en sus afirmaciones esto sólo será posible por medio de intervenciones directas sobre las características estructurales de las clases y las escuelas, o utilizando experiencias de orientación inquisitivas para formar deliberadamente un programa de estudios que tenga posibilidades de incidir significativamente sobre la calidad de las experiencias en aula.

En resumen una forma de abordar la tarea de fomentar actitudes más reflexivas en los profesores en formación durante las experiencias de prácticas es la de modificar las condiciones materiales de esas experiencias, modificando la forma en la que los estudiantes emplean su tiempo de prácticas y cambiando las relaciones de poder (e.g. métodos de evaluación). Estas clases de cambios harán que en favor de las «necesidades de sobrevivir» sean menos sobresalientes las actitudes y destrezas de áreas válidas de la enseñanza reflexiva que deban ser abordadas.

Sin embargo, aunque esta estrategia de modificar la índole del componente de base escolar de la experiencia de prácticas tiene mucho mérito y debe llevarse a cabo si queremos realizar cualquier mejora sustancial, el presente artículo también perfilará otro enfoque para el desarrollo de profesores en formación más reflexivos, uno que deba complementar cualquier cambio que se haga en la parte de la experiencia realizada en la escuela.

La estrategia aquí tratada entraña el desarrollo de un seminario de base universitaria para los profesores en formación con objeto de ayudarles a razonar de forma crítica sobre su experiencia en las escuelas. Los argumentos que se dan a continuación se basan en la experiencia con un seminario de este tipo en la Universidad de Wisconsin y perfilará a grandes rasgos las características esenciales de la estrategia (12).

La idea de desarrollar una experiencia de base universitaria para contrarrestar los efectos regresivos de quedar inmerso en un marco único no es una panacea. De la misma forma que el tener experiencia en un aula no garantiza el que los profesores en formación se hagan más reflexivos con respecto a su trabajo, un seminario universitario en el que se disponga de tiempo para reflexionar no significa necesariamente que vaya a tener lugar tal reflexión (13). La cuestión crucial en este caso, al igual que para el componente de base escolar, es la calidad de la experiencia resultante. A continuación tenemos un esbozo de los elementos necesarios para hacer del seminario de formación del estudiante una experiencia educativa —i.e. una que proporcione los fundamentos para un desarrollo ulterior como profesor.

El seminario está orientado principalmente al desarrollo de los tipos de actitudes y destrezas que componen los elementos constituyentes de la reflexión.

(12) El seminario de enseñanza a estudiantes en el programa elemental de formación del profesorado en la Universidad de Wisconsin-Madison es un curso del nivel 2 en la escala de créditos (*credits*) utilizada en los Estados Unidos («Seminario Elemental de Enseñanza en Aula»). Este curso se desarrolla en sesiones que tienen lugar dos veces por semana y durante unas dos horas. Está a cargo de estudiantes graduados que supervisan la labor de los profesores en formación en las escuelas y se considera como parte de sus responsabilidades. Además del seminario, los profesores en formación dedican quince semanas, a razón de cuatro días y medio por semana, a una clase elemental. Feiman (1979) también habla de un seminario destinado a promover una actitud inquisitiva en los profesores en formación.

(13) Véase Wehlage (1978) y Tabachnick y cols. (1980) para observar cómo el «tiempo para reflexión» deriva a menudo hacia discusiones sobre cuestiones de procedimiento.

Aunque el curso está relacionado con las experiencias de aula de los estudiantes, y de hecho se fundamenta en ellas, y aunque los problemas y las preocupaciones de los profesores en formación pueden ser y son tenidos en cuenta, el seminario no es un curso de métodos y no está orientado principalmente a ayudar a los profesores a adquirir unos «conocimientos-receta» para la solución de los problemas inmediatos del aula. Estos problemas inmediatos se analizan con relación a cuestiones más amplias que trascienden las de una clase determinada. Más aún, lo importante de estos seminarios no son las cuestiones determinadas que se tratan sino la forma de tratarlas y de pensar en ellas. Por consiguiente, existe una gran cantidad de variedad en el contenido específico de los diversos seminarios que en la actualidad operan en Wisconsin (14). Sin embargo, hay varios elementos clave que relacionan a estos seminarios, cualesquiera que sean las áreas de contenidos que tratan.

Entre los elementos y temas que debieran conformar el núcleo esencial del seminario están los siguientes: 1. Ayudar a los estudiantes a adoptar un enfoque «crítico» en el análisis de cuestiones educativas o problemas del aula; 2. Ayudar a los estudiantes a ver más allá de los «paradigmas» a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica en el aula; 3. Ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y estudiar las bases que subyacen a las regularidades del aula y de la escuela; 4. Ayudar a los estudiantes a examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas afectan la práctica de la clase, y 5. Ayudar a los estudiantes a examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

En el primer caso, el seminario intenta ayudar a los estudiantes a razonar de forma «crítica» sobre las cuestiones educativas o los problemas del aula. A veces estas cuestiones las determinan los instructores, pero a menudo los problemas objeto de estudio los definen los propios profesores en formación. Un análisis «crítico» (en contraposición a un falso sentido crítico) de una cuestión o problema exigen que el alumno lo enfoque desde múltiples perspectivas y tenga en cuenta los posibles efectos latentes a largo plazo (educativos, éticos y políticos) al adoptar una postura determinada. Por ejemplo, en el análisis de la práctica del agrupamiento por capacitación, los estudiantes leerían artículos que tuvieran en cuenta tanto sus ventajas como sus desventajas y en el seminario entablarían una discusión acerca de la práctica en sí y sobre las prácticas de

(14) Aunque los temas que se abordan en un seminario suelen ser algo secundarios en relación con la actitud con que se tratan, hay ciertas cuestiones (por ejemplo el pluralismo cultural, el programa de estudios oculto) tan fundamentales para la práctica en el aula que deberían ser incluidas en el seminario por su director de forma deliberada. Es más, resulta importante observar que el grado de compromiso con que un profesor en formación adopta una postura al tratar un tema es algo que él mismo debe decidir. A los profesores en formación no se les debería manipular u obligar a adoptar posturas determinadas o desarrollar hábitos de trabajo. Por el contrario, se debería poner el énfasis en que los profesores en formación consideren cada cuestión seriamente (es decir, tomando en cuenta sus implicaciones educativas, éticas, sociales y políticas) antes de adoptar una postura.

agrupamiento que se llevan a cabo en sus propios destinos docentes. Más que preocuparse meramente por las formas más eficientes de lograr un grupo de capacidades afines, los estudiantes empezarían a plantearse interrogantes fundamentales sobre la práctica en sí. Esta misma postura crítica sería aplicable a toda cuestión educativa. Lo importante es hacer que los estudiantes se enfrenten a posturas diversas y en conflicto sobre cualquier tema que consideren.

El siguiente estadio consiste en que el seminario intenta ayudar a los estudiantes a ver más allá de los «paradigmas» educativos que orientan el pensamiento sobre la práctica en el aula. En este caso, el énfasis se sitúa en ayudar a los estudiantes a comprobar que aquello que a menudo se da por sentado como única vía de abordar un problema es sólo una de las muchas alternativas que existen. Por ejemplo, al considerar el problema de la planificación por el profesor, el «Fundamento Tyler» o la planificación por objetivos ha sido la que ha llegado a dominar el discurso educativo. Las alternativas para la planificación a menudo se tienen en cuenta sólo dentro de la lógica del enfoque «Tyleriano». El seminario conseguiría que los estudiantes considerasen el «Fundamento Tyler» sólo como una de las diversas maneras de abordar el problema de la planificación. Se dedicaría un tiempo a examinar otros enfoques de la planificación (e.g. véase Clark y Yinger, 1979) y a considerar las limitaciones y prejuicios contenidos en el predominante enfoque Tyleriano. Otra posible área de estudio es la de las siglas. En este caso, más que simplemente ayudar a los estudiantes a que mejoren sus conocimientos a la hora de distinguir las distintas siglas que se asocian a los niños (e.g. EMR, LD), el seminario se concentraría en su lugar en el análisis de las ambigüedades que subyacen en la determinación de estas siglas en sí. Se han citado las siglas y la planificación sólo como ejemplos de los tipos de cuestiones que podrían someterse a examen en el seminario. El punto importante, sea cual sea el problema, es que los estudiantes empiecen a apartarse de las categorías y las estructuras predominantes que delimitan el ámbito del discurso educativo y empiecen a considerar los aspectos problemáticos de lo que se estudia.

Otra tarea importante del seminario es ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de la escuela y del aula determinada a la que se les destina como profesores en formación. Los profesores en formación se insertan en un medio (generalmente la clase de otro) después de que se han establecido ciertas pautas en la clase y después de que se han convertido en habituales ciertas formas de organizar el tiempo, espacio, enseñanzas, etc. Los profesores colaboradores, que son fundamentalmente responsables de las decisiones sobre estas pautas, a menudo y comprensiblemente, no se dedican a explicar a los profesores en formación cómo y por qué se tomaron ciertas decisiones, en cierto modo porque estas pautas son ahora parte de su realidad cotidiana incuestionada. Por consiguiente, los profesores en formación a menudo no llegan a entender cómo ha llegado a producirse la situación de hecho. Esto supone una laguna grave en la formación de los estudiantes ya que es imposible llegar a entender una institución de forma adecuada sin una comprensión

de los procesos históricos mediante los cuales se constituyó. De esta manera, el seminario debería ayudar a los profesores en formación a considerar —en primer lugar, dentro del contexto de sus propias clases; y luego, junto con sus compañeros en otras clases— cuestiones tales como: ¿Por qué se enseñan matemáticas a diario y se enseñan *Estudios Sociales* solamente una vez por semana? ¿Qué presupuestos subyacen a las formas determinadas en que se agrupan a los alumnos para las enseñanzas, la forma en que se utiliza el tiempo y el espacio, la manera en que se seleccionan ciertos conocimientos para la enseñanza, etc.?, y lo que es más importante, ¿por qué se tomaron estas decisiones? Es decir, ¿qué fundamentos (educativos u otros) se ocultan bajo lo que ahora se da por sentado en la actualidad? A través de un enfoque histórico de este tipo sobre su clase, los profesores en formación pueden empezar a destapar las tradiciones y los precedentes de la escuela para someterlos a un examen crítico.

Como complemento a este análisis histórico de sus propias clases, a los futuros profesores se les debe motivar también a que se cuestionen cómo actualmente los profesores colaboradores toman sus decisiones. Aunque la mayor parte de las pautas básicas de la clase se habrán establecido antes de que el profesor en formación llegue, la historia se sigue haciendo en presente. Los mismos tipos de interrogantes que se aplican a la historia pasada de la escuela se deberían dirigir al presente. El propósito en este caso es ayudar a los profesores en formación a adquirir una comprensión de los procesos del pensamiento y de las interacciones que subyacen en las elecciones de su profesor colaborador con respecto a determinadas prácticas. Sin embargo, a no ser que a los profesores en formación se les anime a iniciar un tipo de discusiones con sus mentores, a menudo no alcanzan a entender la lógica existente tras las decisiones de la clase y el discurso queda limitado a cuestiones de procedimiento (Tabachnick y cols., 1980).

El siguiente asunto de importancia para el seminario es el de ayudar a los profesores en formación a que examinen su propio «bagaje cultural», i.e. las creencias, presupuestos y prejuicios que traen consigo a la experiencia de prácticas. Los profesores en formación se han dedicado durante años a evaluar las escuelas y las aulas, y se incorporan a la formación con unas ideas firmes preconcebidas sobre todo lo relativo a la enseñanza. En otras palabras, sus mentes no son pizarras en blanco dispuestas para escribir en ellas, y es importante que se examinen sus presupuestos y prejuicios, ya que estos «procesos mentales internos» son determinantes claves en sus comportamientos manifiestos en el aula como señala Greene (1973):

«Las intenciones del profesor se verán inevitablemente afectadas por los presupuestos que adopte con respecto a la naturaleza humana y a las posibilidades humanas. Muchas de estas suposiciones están ocultas, la mayoría nunca se han llegado a articular. Si se quiere que el profesor alcance una conciencia plena, éste debe intentar explicitar tales suposiciones, ya que sólo entonces podrán ser determinadas, analizadas y comprendidas.» (pp. 69-70).

A los profesores en formación se les debe ayudar a través del seminario a establecer mayor contacto con sus propias biografías y a analizar de forma crítica la manera en que sus propias predisposiciones (bien consciente o inconscientemente pero, en cualquier caso, de forma inevitable) afectan a lo que hacen en clase. Lortie (1975) argumenta que, debido a ciertas características de la profesión y dada la naturaleza de la previsoría inserción social en la enseñanza (e.g. el aprendizaje mediante la observación), la mayoría de los neófitos comienzan sus enseñanzas regladas de formación del profesorado en gran parte aceptando las escuelas tal y como están. Si Lortie está en lo cierto (y existe un montante de evidencia de que su análisis es al menos en parte correcto) y, por añadidura, los estudiantes no examinan de forma crítica las actitudes y prejuicios que traen consigo a la experiencia de prácticas, se comprende que el ciclo del «conservadurismo reflexivo» permanezca intacto.

Finalmente, el seminario debería ayudar a los profesores en formación a razonar de forma crítica sobre los procesos de su propia socialización como profesores de la universidad. La formación del profesorado debe ser contemplada por los profesores en formación como algo más que el aprendizaje de los contenidos y los procedimientos de enseñanza. Como señala Popkewitz (1979):

«La formación del profesorado impone estilos de trabajo y esquemas de comunicación que ofrecen al individuo una guía sobre cómo razonar y actuar en sus relaciones dentro del contexto de la escuela. El lenguaje, la organización material y la interacción social de la formación del profesorado establecen principios de autoridad, poder y racionalidad para guiar la conducta ocupacional. Estos esquemas de pensamiento y de trabajo no son neutros y no se pueden dar por supuestos.» (p. 2-3).

De igual forma que el seminario debería ayudar a los profesores en formación a escrutar la realidad superficial de la escuela, también debería ayudarlos a comprender que el «sagrado» conocimiento, comunicado oculta o abiertamente a través de los ritos y rutinas de la formación universitaria del profesorado es, de hecho, una selección valorativa de un universo mucho más amplio y no es una manifestación de la voluntad divina. Los profesores en formación al participar en las actividades de formación del profesorado, aprenden a pensar en problemas educativos, a descubrir los cometidos apropiados para los profesores, y a clasificar y organizar los conocimientos educativos. Se debería ayudar a los profesores en formación a comprender la historia de estas estructuras de conocimientos con las que se encuentran y a considerar alternativas que están más allá de lo que se selecciona para ellos. Es más, se debería ayudar a los profesores en formación a darse cuenta de las fuerzas estructurales y de los intereses humanos presentes en las selecciones realizadas. Por ejemplo, ¿por qué la psicología ostenta un papel tan predominante en la formación de un profesor en comparación con otras disciplinas y cuáles son los efectos de este dominio sobre la forma que tienen los profesores en formación de pensar sobre problemas educativos? Una visión de los problemas de la cultura universi-

taria podría ser incluso más importante que la de la cultura escolar. (Rogus y Schuttengerg, 1979).

Una forma constructiva de abordar este problema es hacer que los profesores en formación consideren la naturaleza de la socialización durante la experiencia misma de la enseñanza. Por ejemplo, los profesores en formación podrían leer y después discutir sobre algo de lo publicado recientemente que haya suscitado cuestiones fundamentales relativas a la enseñanza. Después, los profesores en formación podrían examinar sus propias experiencias como profesores a la luz de estas discusiones y podrían considerar la manera en que se les está formando y sus posibilidades de acción creativa.

Los cinco componentes de seminarios que se han esbozado anteriormente están destinados a crear «hábitos mentales» conducentes a la acción reflexiva. Los ejemplos específicos citados dentro de cada componente constituyen tan sólo una sugerencia de los tipos de discusión que podrían llevarse a cabo. El elemento clave que los une a todos es la actitud interrogativa más que dogmática hacia la escuela. Muchos temas sugeridos suscitan el tipo de cuestiones que los profesores en formación han considerado probablemente con anterioridad a la enseñanza directa a estudiantes (e.g. en cursos introductorios sobre fundamentos de la educación). Sin embargo, no porque un profesor en formación haya tomado un tema en consideración tiene automáticamente que ser capaz de hacer conexiones entre las implicaciones del tema y su método de trabajo en el aula. Es mucho el provecho que se puede sacar del replanteamiento de temas durante las prácticas de enseñanza directa (Cohn, 1979).

Finalmente, queda una pieza para completar la estrategia del seminario. Los profesores en formación deben adquirir las destrezas inquisitivas que les permitirán llevar a cabo los análisis descritos anteriormente. Por ejemplo, a las destrezas de observación (descripción narrativa) a menudo se les presta una atención minuciosa en el seminario Madison. Se les pide a los profesores en formación que realicen diferentes observaciones fuera de su aula, y con frecuencia ven y discuten lecciones grabadas en vídeo. Aunque este artículo no tratará sobre los tipos específicos de destrezas inquisitivas que han de desarrollarse (esto ya lo han hecho muchas veces), resulta importante recordar la advertencia que hace Dewey sobre la necesaria unión entre actitudes y destrezas.

DOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA APLICACION DE LA ESTRATEGIA DE SEMINARIO

Dadas las formas en las que se definen los papeles y se distribuyen el poder en la mayoría de los programas de formación de los estudiantes, hay varios problemas que probablemente afectan a la puesta en práctica del tipo de seminario propuesto con anterioridad.

Ahora estudiaremos brevemente dos de ellos, junto con unas cuantas sugerencias para minimizar sus efectos negativos sobre el seminario.

El primer problema lo constituye la tendencia de muchos profesores en formación a enjuiciar la enseñanza exclusivamente en términos de su propia situación particular en el aula.

Cohn (1979) hace mención de esta incapacidad por parte de muchos estudiantes para ver más allá de sus propias circunstancias personales denominándola «forma de pensar».

Según lo anterior, los profesores en formación concentran sus energías en aquello que consideran de practicidad inmediata y rechazan o hacen caso omiso de aquello que no creen útil para hacer frente a las necesidades inmediatas de su trabajo cotidiano en el aula. Esto es comprensible porque los profesores en formación están principalmente preocupados por su rendimiento inmediato en la clase y no por su capacidad para pensar de forma reflexiva.

Los tipos de cuestiones y la perspectiva crítica propuesta para el seminario no proporcionarán las respuestas fáciles y rápidas que a menudo solicitan los estudiantes y que exigen las escuelas. Es preciso encontrar medios para minimizar la resistencia y/o apatía de los estudiantes que podría resultar de enfrentarse bruscamente con cuestiones educativas complejas.

Hay varios puntos de importancia que considerar a este respecto. Primero, si podemos empezar a cambiar la forma en que los estudiantes utilizan el tiempo de dedicación en las escuelas (como se ha propuesto anteriormente), se puede hacer que la necesidad del «conocimiento-receta» sea menos preponderante. Segundo, como correctamente señala Giroux y Penna (1977) hay una contradicción esencial en el intento de proporcionar una experiencia de aprendizaje emancipatorio a través del uso de métodos pedagógicos basados en el esquema «arriba-abajo».

El resultado de esta contradicción será el de perpetuar un ambiente en el cual los estudiantes tienen escasas oportunidades de pensar o cuestionar. Los «contenidos críticos» no garantizan el que los estudiantes razonen de forma reflexiva. Si queremos, como formadores de profesores, que los profesores en formación razonen y actúen de forma reflexiva, tendremos que ser más reflexivos sobre nuestra propia tarea. Como observa Bartholomew (1976) con frecuencia existe una contradicción entre la práctica de los formadores de profesores, esencialmente conservadora, y las teorías emancipadoras que adoptan.

No podemos esperar que los estudiantes aprecien el valor de la reflexión en la enseñanza si nuestra pedagogía les obliga a adoptar el papel convencional de estudiantes pasivos. Un director de seminario que encarna el tipo de profesor reflexivo que queremos fomentar es esencial para el éxito del seminario. El tipo de seminario descrito anteriormente requiere una pedagogía y un tipo de relación social consecuentes con los objetivos de nuestros esfuerzos. Se ha demostrado que empezar con la experiencia concreta de los estudiantes, y dejar que

ellos mismos determinen cuántos temas específicos de discusión sean posibles, son estrategias útiles para vencer gran parte de la posible resistencia y apatía.

El segundo problema que puede surgir es que, una vez que se incita a los profesores en formación a adoptar una postura crítica frente a la cultura de la escuela, los profesores colaboradores con los que trabajan, pueden muy bien ponerse a la defensiva con respecto a su actuación en el aula. Hay una sutil distinción entre la adopción de una postura reflexiva con respecto a una práctica educativa y la crítica de una persona determinada y de sus razones para utilizar tal práctica. Este problema se agrava con las normas predominantes en los ambientes escolares, y que favorecen el consenso. A no ser que se lleve a cabo una intensa labor interna con los profesores colaboradores para ayudarles a comprender el enfoque del seminario y convencerles de su valor, muchos de ellos tratarán de minar los objetivos del seminario perpetuando la dicotomía alienante que ha caracterizado tradicionalmente las relaciones escuela-universidad. Aceptar que el conflicto en cuestiones educativas es algo natural, es clave para el éxito del seminario. No hay nada de tan crucial importancia para un seminario como el trabajo conjunto de profesionales universitarios y escolares destinados a ayudar a los profesores en formación a ser más reflexivos.

CONCLUSION

Como señala Crittenden (1973), no se puede dar una respuesta a la pregunta de «cómo se debe educar a los profesores» más que basándose en la consideración de cuánto y qué parte de la estructura social y educativa existente debe ser aceptada sin discusión. El presente trabajo ha defendido la necesidad de evaluar críticamente muchas cuestiones que se aceptan sin discusión; y ha propuesto el seminario de enseñanza al estudiante y una reestructuración de la manera en que los estudiantes emplean el tiempo en las escuelas, todo ello como formas de ayudar al profesor en formación a evitar la caída en la rutina.

Por el contrario, los constreñimientos sociales, materiales e ideológicos que imponen universidades y escuelas son reales y no desaparecerán por nuestro mero deseo. Está claro que hace falta algo más que buenas intenciones y amplia información para cambiar las prácticas en las escuelas (Stake y Easley, 1978). Debemos tener muy en cuenta la advertencia que hace Whitty (1977) contra el error de celebrar prematuramente el poder de la actividad analítica para transformar la realidad vivida de la escuela.

No obstante, aunque un análisis del mundo no puede suplir de ninguna forma el cambio efectivo de éste, puede, sin embargo, contribuir a tal fin. Dado el actual impacto utilitario de la experiencia de enseñanza directa, conseguir que los profesores en formación piensen en su trabajo de forma más reflexiva es un primer paso importante. Si durante este periodo de formación anterior a la incorporación se puede llegar a identificar el hecho de que los profesores

en prácticas deben por fuerza aceptar el racionalismo tecnocrático que impera en las escuelas para poder sobrevivir, los profesores en formación estarán de este modo tanto mejor preparados para resistir las fuerzas regresivas más poderosas que sin duda encontrarán posteriormente. La transformación solamente puede surgir de la acción colectiva de aquellos que primeramente son reflexivos. No obstante, a no ser que los profesores en formación puedan empezar a razonar de forma más reflexiva a lo largo de su primera etapa de aprendizaje «seguirán siendo (al igual que sus educadores) víctimas reacias de una estructura que mina las preocupaciones morales que profesan» (Sharp y Green, 1975, p. 227).

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.: *Ideology and curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul, 1979 (*Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986).
- ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS: *Guidelines to clinical experiences in teacher education*. Washington, D.C.: Association of Teacher Educators, 1973.
- BARTHOLOMEW, J.: «Schooling teachers: The myth of the liberal college», en G. Whitty & M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, England; Nafferton, 1976.
- BAYLES, E.: *Democratic educational theory*, New York; Harper & Brothers, 1960.
- BERGER, P., & LUCKMANN, T.: *The social construction of reality*. Garden City, N. Y.; Doubleday, 1967 (*La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968).
- BEYER, L., & ZEICHNER, K.: *Teacher education and cultural reproduction*. Manuscrito inédito. University of Wisconsin-Madison, 1980.
- BLUMBERG, A.: *Teachers and supervisors: A private cold war*. Berkeley; McCutchan, 1980.
- BORROWMAN, M.: *The liberal and technical in teacher education*. New York; Teachers College Bureau of Publications, 1956.
- BOWLES, S., & GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America*. New York; Basic Books, 1976 (*Escuela y capitalismo en Estados Unidos*, Madrid, siglo XXI, 1984).
- BROPHY, J., & GOOD, T.: *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York; Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- CLARK, C., & YINGER, R.: «Research on teacher thinking». *Curriculum Inquiry*, 1977, 7, 279-304.
- CLARK, C., & YINGER, R.: *Three studies of teacher planning*. Research series No. 55. The Institute for Research on Teaching. Michigan State University, June 1979.
- CLEMENTS, M.: «Alternatives in teacher education», *Curriculum Theory Network*, 1975, 5, 161-167.
- COHN, M.: *The interrelationship of theory and practice in teacher education: A description and analysis of the L.I.T.E. program*. Tesis doctoral inédita. Washington University, August 1979.
- COPELARD, W.: Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship. *Theory Into Practice*, 1980, 18, 194-199.
- CRITTENDEN, B.: Some prior question in the reform of teacher education. *Interchange*, 1973, 4, 1-11.

- CRUICKSHANK, D.: *Reflective teaching as an instructional alternative in teacher education*. Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Educational Research Association*, Boston, April 1980.
- DANIELS, I.: «What is the language of the practical?» *Curriculum Theory Network* 1975, 4, 237-261.
- DEWEY, J.: «The relation of theory to practice in education». *The third NSSE yearbook* (Part 1). Bloomington, III: Public School Publishing Co., 1904.
- DEWEY, J.: *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago; Henry Regnery Co., 1933 (*Cómo pensamos*, Madrid, Jorro, 1930, sobre el original de 1917).
- DEWEY, J.: *Experiences in education*. New York: Collier Books, 1975 (*Experiencias y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1939).
- DOYLE, W.: «Learning the classroom environment: An ecological analysis». *Journal of Teacher Education*, 1977, 28, 51-55.
- DOYLE, W., & PONDER, G.: «The practicality ethic in teacher decision-making». *Interchange*, 1977. 8. 1-2.
- EDELMAN, M.: *Political language*. New York; American Press, 1977.
- ELLIOTT, J.: «Developing hypotheses about classroom from teacher personal constructs». *Interchange*, 1976-77, 7, 1-2.
- FEIMAN-NEMSER, S.: *Growth and reflection as aims in teacher education: Directions for research. A paper presented at the national conference «Exploring Issues in Teacher Education: Question for Research»*. Austin, Texas; Research and Development Center for Teacher Education, January 1979 (a).
- FEIMAN-NEMSER, S.: «Technique and inquiry in teacher education: A curricular case study». *Curriculum Inquiry*, 1979, 9, 63-79 (b).
- FEIMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R.: *What's all this talk about teacher development?* Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Research Association*, San Francisco, April 1979.
- FEINBERG, W.: *Reason and Rhetoric: The intellectual foundations of 20th century liberal educational policy*. New York; Wiley, 1975.
- FLOWERS, J.: *School and community laboratory experiences in teacher education*. American Association of Teacher Colleges, 1948.
- FOX, T., GRANT, C., POPKEWITZ, T., ROMBERG, T., TABACHNICK, B. R., & WEHLAGE, G.: *The C.M.T.I. impact study*. Technical Reports Nos. 1-21. Madison, Wis.; USOE/Teacher Corps, 1976.
- FREIRE, P.: *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970 (*La pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1980).
- FULLER, F.: «Concerns of teachers: A developmental conceptualization». *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 207-226.
- FULLER, F., & BOWN, O.: «Becoming a teacher» en K. Ryan (Ed.). *Teacher education* (The seventy-fourth NSSE yearbook). Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- FULLER, F., PILGRIM, G., & FRELAND, A.: «Intensive individualization of teacher preparation» en R. Taylor (Ed.). *Mental hygiene and teacher education* (The forty-seventh A.S.T. yearbook). Cedar Falls, Iowa: A.T.S., 1967.
- GIBSON, R.: «The effect of school practice: the development of student perspectives». *British Journal of Teacher Education*, 1976, 2, 241-250.

- GIROUX, H.: «Teacher education and the ideology of social control». *Journal of education*, 1980, 162, 5-27.
- GIROUX, H., & PENNA, A.: «Social relations in the classroom: The dialectic of the hidden curriculum». *Edcentric*, 1977, 40-41, 29-46.
- GREENE, M.: *Teacher as stranger*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Co., 1973.
- GREENE, M.: «The matter of mystification: Teacher education in unquiet times» en *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press. 1979.
- HOY, W., & REES, W.: «The bureaucratic socialization of student teachers». *Journal of Teacher Education*, 1977, 28, 23-26.
- IANNACONE, L.: «Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher». *Theory Into Practice*, 1963, 2, 73-80.
- JACKSON, P.: *Life in classrooms*. New York; Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- JENCKS, C.: *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York; Basic Books, 1979.
- KATZ, L.: «Issues and problems in teacher education» en B. Spodek (Ed.), *Teacher Education: Of the teacher, by the teacher for the child*. Washington, D.C.: NAEYC, 1974.
- LACEY, C.: *The socialization of teachers*. London; Methuen, 1977.
- LORTIE, D.: *Schoolteacher*. Chicago; University of Chicago Press, 1975.
- LYNCH, J., & PLUNKETT, H. D.: *Teacher education and cultural change*. London; George Allen & Unwin, Ltd., 1973.
- MacDONALD, J. A.: *A research oriented elementary student teaching program*. Washington, D.C.; HEW Cooperative Research Project No. 1091, 1965.
- McCAY, D., & MARLAND, P.: *Thought processes of teachers*. Comunicación presentada en la reunión anual de la American Education Research Association, Toronto, March 1978.
- MEAD, G. H.: *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- NASH, R., & DUCHARME, E.: «A futures perspective on preparing educator for the human service society: How to restore a sense of social purpose to teacher education». *Teachers College Record*, 1976, 77, 441-471.
- POPKEWITZ, T.; TABACHNICK, B. R., & ZEICHNER, K.: «Dulling the senses: Research in teacher education». *Journal of Teacher Education*, 1979, 30, 52-60.
- RAWLS, J.: *A theory of justice*. Cambridge; Harvard University Press, 1971 (*Teoría de la justicia*, México, F.C.E., 1979).
- ROGUS, J., & SHUTTENBERG, E.: «Countering the School culture». *Educational Forum*, 1979, 44, 13-27.
- SALZILLO, F., & VAN FLEET, A.: «Student teaching and teacher education: A sociological model for change». *Journal of Teacher Education*, 1977, 28, 27-31.
- SARASON, S.: *The culture of the school and the problem of change*. Boston; Allyn & Bacon, 1971.
- SARASON, S., DAVIDSON, K., & BLATT, B.: *The preparation of teachers: An unstudied problem*. New York; Wiley, 1962.
- SHAEFER, R.: *The school as a center of inquiry*. New York; Harper & Row, 1967.
- SHARP, R., & GREENE, A.: *Education and social control*. London; Routledge & Kegan Paul, 1975.

- STAKE, R., & EASLEY, J.: *Case studies in science education*. Urbana, III; Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, 1978.
- TABACHNICK, B. R.: «Inter-teacher roles: Illusion, disillusion and reality», *Journal of Education*, 1980, 162, 122-137.
- TABACHNICK, B. R., POPKEWITZ, T., & ZEICHNER, K.: «Teacher education and the professional perspectives of student teachers». *Interchange*, 1980, 10, 12-29.
- TOM, A.: *Teaching as moral craft*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Association of Teacher Educators, Washington, D.C., February 1980.
- TYLER, R.: *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago; University of Chicago Press, 1949 (*Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973).
- VAN MANEN, M.: «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry*, 1977, 6, 205-228.
- VOGHT, H.: «The role of language in teacher education» en D. Lomax (Ed.). *European perspective in teacher education*, London; Wiley, 1976.
- WEHLAGE, G.: *Can teacher be more reflective about their work. A commentary on some research about teacher*. Comunicación presentada en el Seminario Norteamericano-Soviético sobre la Enseñanza y Aprendizaje, Moscú, 1978.
- WHITTY, G.: «Sociology and the problem of radical educational change», en M. Young & G. Whitty (Eds.), *Society, state and schooling*. Ringmer, England; The Falmer Press, 1977.
- WRIGHT, D.: *Teacher education with an inquiry emphasis*. Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, Toronto, marzo 1978.
- ZEICHNER, K.: *The student teaching experience: A methodological critique of the research*. Comunicación presentada en la reunión anual de la *Association of Teacher Educator*. Las Vegas, febrero 1978 (a).
- ZEICHNER, K.: «The student teaching experience». *Action in Teacher Education*, 1978, 1, 58-61 (b).
- ZEICHNER, K.: «Reflective teaching and field-based experience in teacher education. Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, San Francisco, abril 1979.
- ZEICHNER, K.: *Key processes in the socialization of student teachers*. Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association*, Boston, April 1980.
- ZEICHNER, K.: «Myths and realities: Field-based experience in teacher educational». *Journal of Teacher Education*, 1980, 31, 45-55.

