

Javier E. Marrero Acosta (ed.)

El pensamiento reencontrado



Javier E. Marrero Acosta (ed.)

EL PENSAMIENTO REENCONTRADO

editorial**Octaedro**

EL PENSAMIENTO REENCONTRADO

Primera edición en papel: abril de 2009

Edición:

Javier E. Marrero Acosta

Autores:

Javier Marrero Acosta

Ana Beatriz Jiménez Llanos

M^a Carmen Martel de la Coba

Fátima Castro León

Isabel O'Shanahan Juan

María Dolores Baena Cuadrado

Antonio Hernández Díaz

José Francisco Martínez Licona

Olga Cepeda Romero

Primera edición: mayo de 2010

© Javier E. Marrero Acosta (ed.)

© Derechos exclusivos de edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel. 93 246 40 02 - Fax 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-079-7

Depósito legal: B.24.228-2010

DIGITALIZACIÓN: EDITORIAL OCTAEDRO

Sumario

Presentación	5
1. Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado JAVIER MARRERO ACOSTA	8
PARTE I. Teorías implícitas y culturas escolares	
2. Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior ANA BEATRIZ JIMÉNEZ LLANOS	47
3. ¿Hombres críticos y mujeres dependientes? Una aproximación al pensamiento del profesorado desde una perspectiva de género M ^a CARMEN MARTEL DE LA COBA	95
4. Las teorías implícitas del profesorado de secundaria. Un análisis de la relación entre culturas de centro y teorías implícitas en enseñanza secundaria FÁTIMA CASTRO LEÓN	117
PARTE II. Teorías implícitas y acción	
5. Las practicas de enseñanza del lenguaje oral en Educación Infantil y las teorías implícitas del profesorado ISABEL O'SHANAHAN JUAN	138
6. La reconstrucción de la práctica desde las tareas académicas y las teorías implícitas del profesorado MARÍA DOLORES BAENA CUADRADO	159
7. Mutaciones en el mundo, visiones del profesor: itinerario conceptual para repensar el saber docente ANTONIO HERNÁNDEZ DÍAZ	186
PARTE III Teorías implícitas y formación inicial del profesorado	
8. Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial JOSÉ FRANCISCO MARTÍNEZ LICONA	204
9. La «reflexión» y las teorías implícitas del profesorado: un análisis de las concepciones del profesorado de formación inicial OLGA CEPEDA ROMERO	218
Epílogo	246
Índice	253

Presentación

Este libro –cuyo proyecto fue concebido a finales de 1997– nace de la perplejidad ante el distanciamiento –a veces abismo, ruptura– entre las concepciones del profesorado y sus propias prácticas de enseñanza. Una perplejidad que hunde sus raíces en la separación entre lo público y lo privado, la acción y la comprensión de la acción educativa, la intención y la realidad. La vivencia del desajuste entre la teoría y la práctica en educación y la aspiración a una más estrecha relación es un problema epistemológico que surge desde el momento en que se cuestiona la relación entre lo posible y lo real. Una relación que nunca ocurre al margen de desigualdades y relaciones de poder, propiciadas, entre otras causas, por la división del trabajo entre teóricos y prácticos en los contextos educativos.

Desde que comenzamos a investigar en el pensamiento del profesorado, en la década de los ochenta, hasta la actualidad, hemos acumulado, en el terreno de la investigación, una considerable cantidad de datos acerca de cómo, qué, por qué y para qué piensan los profesores su práctica. A este bagaje de conocimiento acompaña una diversidad de puntos de vista, no siempre coincidentes, sobre la naturaleza, uso, cambio y alcance del conocimiento del profesorado. Pero, ¿desde qué postulados interpretamos el conocimiento del profesorado?, ¿coincidimos al interpretar los procesos de elaboración del conocimiento del profesorado en la práctica?, ¿qué similitudes encontramos entre el conocimiento del profesorado y otras formas de pensamiento como el sentido común?, ¿qué cambios o alteraciones provoca el nuevo escenario social y cultural en el pensamiento del profesorado?, ¿cómo formar al profesorado para asumir la búsqueda de la coherencia entre pensamiento y acción en el desempeño de su trabajo?

Antes de abordar las respuestas que hemos dado a estas cuestiones hemos de aclarar que los trabajos aquí recogidos partieron del supuesto de que el pensamiento del profesorado participa tanto del conocimiento de sentido común disponible sobre la educación como de las concepciones más sofisticadas, tanto de sus contenidos como de su elaboración. El *habitus*, esa matriz estructurante de las percepciones, apreciaciones y acciones –en términos de Bourdieu– de este pensamiento, permanece, en su génesis y, en parte, en su evolución, implícito. Por eso lo llamamos *teorías* (matrices) *implícitas* (interiorizadas).

Tanto durante los años de análisis como en las reflexiones posteriores que nos ayudaron a centrar la orientación de los trabajos que aquí aparecen, hemos asistido a una serie de transformaciones en los supuestos y en el alcance de la investigación centrada en el profesorado. Uno de esos cambios ha sido el cierre epistemológico en torno a la confrontación cognitivo-constructivo de los planteamientos de la investigación. Otro, la disolución del campo en el terreno del aprender a enseñar, que ha supuesto, desde nuestro punto de vista, un giro hacia

un neocognitivismo de corte psicologicista de la interpretación del conocimiento docente. Otro, la aparición de nuevos escenarios socioeconómicos que, aunque intuitivos en sus inicios, han venido a confirmar, una vez más, la necesaria conexión entre pensamiento individual y la sociedad de los individuos, o lo que es lo mismo, la inevitable dialéctica entre pensar desde lo global para actuar localmente. Otro, la fragmentación del pensamiento en múltiples categorías del conocer (creencias, conocimientos, teorías, etc.).

Aunque hemos sido conscientes de estos procesos, nuestras propuestas no son un fiel reflejo de estas transformaciones, que se han acelerado en los últimos cinco años. En unos casos, son plenamente deudoras de las convenciones y supuestos iniciales de la investigación sobre las teorías implícitas del profesorado. En otros, son un intento de explorar nuevas fronteras del conocimiento y de la comprensión de la práctica docente.

El contenido del libro está organizado en tres partes. La primera trata de los contextos y escenarios del pensamiento del profesorado. Tomando como referencia el análisis de los procesos de pensamiento en niveles educativos diferentes, trata de desvelar la conexión entre pensamiento y culturas escolares, más concretamente analiza cómo piensan los profesores en los distintos niveles educativos, cómo les afecta su condición de género, cómo varían los patrones estructurales de las teorías en función de los distintos niveles educativos. La segunda parte, trata de la acción de la enseñanza. En este apartado se contemplan tres trabajos que ofrecen una inmersión en las prácticas de enseñanza en el aula y su interacción con las teorías implícitas. Se explora la enseñanza del lenguaje oral en Educación Primaria y la enseñanza de las ciencias y de la enseñanza de la historia en Educación Secundaria. Por último, se aborda el campo de la formación en la tercera parte, en donde se recogen dos investigaciones que exploran las ideas previas y concepciones sobre la enseñanza del alumnado de magisterio. En éste apartado se ensayan y analizan nuevos procedimientos para explorar y desarrollar el pensamiento profesional del profesorado en formación.

Los trabajos que aquí se presentan tratan de ampliar, actualizar y reelaborar una de las dimensiones esenciales para la vida de los docentes: cómo elaboran, conforman y adaptan su visión de la práctica docente a lo largo de su carrera profesional, desde que se forman hasta que culminan su tarea como enseñantes. El saber que el profesorado construye sobre la práctica permanece, la mayor parte de las veces, oculto. Pocas veces se hace público, en pocas ocasiones se comparte, y casi siempre es perecedero. Rescatarlo para hacerlo comprensible a ellos mismos y a los otros docentes es una tarea ineludible de la investigación en educación. A lo largo de estos años hemos recibido innumerables demandas de jóvenes investigadores que se introducen en este campo con la esperanza de encontrar nuevos horizontes de comprensión sobre la práctica educativa. Con esta recopilación pretendemos hacerles llegar el fruto de nuestras investigaciones, con el convencimiento de que, con su difusión, podremos seguir aprendiendo juntos y ampliar

así nuestra comprensión de la enseñanza explorando lo que los docentes piensan y hacen en ella.

El equipo que participa en la redacción pertenece en su mayoría al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Hoy, uno de los miembros realiza sus labores académicas en San Luis Potosí, México, en donde hemos establecido puentes para seguir investigando y profundizando en estas y otras tareas. Este grupo de investigadores e investigadoras ha venido realizando su trabajo en estrecho contacto con la formación del profesorado, a través del asesoramiento a centros, realizando distintos proyectos de innovación educativa y propiciando una difusión amplia del conocimiento sobre el profesorado, tanto en relación a la formación inicial como permanente del mismo.

Queremos agradecer al profesorado que colaboró en las investigaciones su participación y su voz. Sin ellos, nuestra aproximación a la realidad del pensamiento sobre la práctica sería hoy tan escasa como insuficiente. Sus modos de pensar la práctica, de resolver los dilemas a los que se enfrentan, sus dudas e incertidumbres, sus aciertos y errores, su capacidad para abstraerse y reflexionar más allá de los muros del aula y del centro, nos han enseñado que otra educación es posible.

El hilo conductor que enlaza estos trabajos es la necesidad compartida de reencontrar el pensamiento del profesorado en la praxis docente, con el fin de comprender el sentido y significado que adquiere, más allá de las prescripciones y rutinas, la enseñanza, el currículum y la educación como servicio público a la sociedad. No sólo del profesorado depende el éxito y la calidad de la enseñanza pero, sin duda, es una pieza esencial en una educación que aspira, hoy más que ayer, a la inclusión, la ciudadanía y la visión intercultural del mundo y de los saberes.

Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado

JAVIER MARRERO ACOSTA¹

La vida en el aula fluye vertiginosa. Profesores y alumnos intentan dar significado a su quehacer pedagógico entre expectativas, motivos, encuentros y desencuentros. Un significado construido, en buena medida, sobre la base de la experiencia cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje. Lo que ocurre en el aula, y el centro, va conformando, en el tiempo, una red de experiencias, conceptos, creencias, conocimientos, concepciones y teorías, que definen la forma y el contenido de lo que pensamos y hacemos cuando enseñamos. Es la razón práctica que, hasta cierto punto y en diversos niveles de profundidad, justifica y fundamenta la actuación docente.

Ese conocimiento, instalado en las contingencias de la práctica docente, es el soporte de un proceso más o menos profundo de mediación cultural, que consiste en la reconstrucción de la cultura disponible para tratarla pedagógicamente en orden a provocar el aprendizaje del alumno. Estamos ante un fenómeno singular. La acción pedagógica, imprevista, inmediata, contextual y situada, transita apoyada en un soporte cognitivo y cultural que, en muchos casos, permanece tácito, implícito, a la acción misma. ¿Acaso se trata en el fondo de defender aquí la cartesiana supremacía de la razón sobre la imaginación? ¿La imperturbable presencia del *logos* sobre la praxis? Quizá no sea sino la expresión de una época, de un rasgo civilizatorio, el de la segunda modernidad. Pero, ¿qué significado tiene «pensar» en la segunda modernidad? ¿Qué valor adquiere hoy el conocimiento para el profesor? ¿En qué piensan hoy los profesores cuando enseñan en un contexto incierto, de cambio? ¿Por qué el pensamiento de nuevo? El pensamiento afecta a la práctica social. Nunca está aislado. Se trata en última instancia de una batalla cultural, de la reconstrucción de un *ethos* social.

Aun con todo lo que sabemos acerca del conocimiento del profesorado quedan muchos problemas por resolver. La autonomía del profesor para pensar, orientar y decidir su propia práctica en un contexto permanente de desregulación

1. Javier Marrero Acosta es profesor de la Universidad de La Laguna, pertenece al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.

curricular; el problema de cómo resuelve el profesor la relación entre su teoría y su práctica; la polémica en torno a la concepción de lo que es pensamiento, creencia, saber, reflexión, intuición; la crítica a cómo los investigadores han fragmentado la cuestión del conocimiento docente para convertirlo en una variable más de carácter cognitivo aislándolo de las connotaciones sociales y culturales; la conexión entre el conocimiento inicial y su desarrollo a lo largo de la experiencia profesional; el escenario histórico y social en el que se ha ido fraguando el pensamiento docente, etc. En definitiva, es la vieja diatriba entre pensamiento y lenguaje, entre discurso y realidad. ¿Podemos decir que hemos resuelto definitivamente estos problemas? Creemos que no. Por eso debemos seguir hablando del pensamiento y su relación con la práctica, también, en el caso de los profesores y las profesoras.

En este capítulo veremos cómo el interés por el pensamiento del profesorado surge en el marco del debate postmoderno, principalmente en la década de los años ochenta y noventa del siglo xx. Es el escenario cultural, económico, tecnológico y político de la segunda modernidad. En una segunda parte, haremos una síntesis de las principales aportaciones que se han realizado tras más de veinte años de investigación sobre el conocimiento del profesorado. Y, por último, expondremos las principales aportaciones de la investigación de las teorías implícitas como síntesis del conocimiento práctico del profesorado y su relevancia como modelo de organización del conocimiento en general.

1. Nuevos escenarios para pensar: la segunda modernidad

Berman (1991) en su análisis del impacto de la experiencia de la modernidad en la vida contemporánea ofrece una nueva visión de sus raíces y su evolución en las turbulentas ciudades de Europa y América. Con ello nos desafía a comprender una modernidad en la que nada es seguro salvo el propio camino y en la que «todo sólido se desvanece en el aire», al señalar que:

Hay una forma de experiencia vital –la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y los peligros de la vida– que comparten hoy los hombres y mujeres de todo el mundo. Llamaré a este conjunto de experiencias la modernidad. Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo, y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. (Bergman, 1991: 1)

El debate en torno a la condición postmoderna o la crítica a la modernidad caracteriza el escenario de una discusión iniciada en los años ochenta del siglo xx y que llega hasta la actualidad, aunque con menor fuerza e intensidad. Josep

Picó enmarca este debate en «una conciencia generalizada del agotamiento de la razón, tanto por su incapacidad para abrir nuevas vías de progreso humano como por su debilidad teórica para otear lo que se avecina» (Picó, 1988: 13). Desde muy distintas disciplinas se ha acometido la tarea de una descripción del universo cultural resultante de la desintegración de la sociedad tradicional. Lyon (1994) adopta una posición convergente al plantear finalmente la postmodernidad como una problemática sobre los cambios sociales contemporáneos, considerando lo cultural y lo social como inseparable, y como un concepto que nos obliga a reflexionar sobre la modernidad y su legado.

La modernidad, tanto en su vertiente burguesa como en la revolucionaria-marxista, se presentó como la emancipación de la sociedad (Berman, 1991). La razón ilustrada burguesa se apoyaba precisamente en el concepto de razón como motor de este proceso emancipador, que incluía la exaltación del Estado y la libertad individual. La crítica marxista a este modelo, una sociedad alienante y deshumanizante, sostenida por la función ideológica de su producción intelectual, era parte de su proyecto emancipador. Marx pensó que poniendo de manifiesto sus contradicciones y precipitándolas a su propio fin la trayectoria emancipatoria del ser humano podía seguir su camino.

La burguesía no puede existir sin revolucionar permanentemente los medios de producción, vale decir las relaciones de producción y, por ende, todas las relaciones sociales. En cambio, la conservación inalterada del antiguo modo de producción era la condición primordial de la existencia de todas las clases industriales anteriores. El continuo trastocamiento de la producción, la conmoción interrumpida de todas las situaciones sociales, la eterna inseguridad y movilidad distingue la época burguesa de todas las demás. Todas las relaciones firmes y enmohecidas, con su secuela de ideas y conceptos venerados desde antiguo, se disuelven, y todos los de transformación reciente envejecen antes de poder osificarse. Todo lo estamental y estable se evapora, todo lo consagrado se desacraliza, y los hombres se ven finalmente obligados a contemplar con ojos desapasionados su posición frente a la vida, sus relaciones mutuas. (Marx y Engels, 1998: 42-43)

Ya Weber defendió que ambas concepciones descansaban erróneamente en la racionalización. Lo que traía consigo el proceso de racionalización no era la emancipación utópica, sino el triunfo de la racionalidad instrumental-burocrática, la «jaula de hierro» de nuestra sociedad. Ni siquiera el esfuerzo conciliador de Horkheimer y Adorno (1994) por una teoría superadora de estas contradicciones fue capaz de sugerir un modo de acción, más allá de la práctica artística. Las nociones de globalidad y progreso lineal y continuo entraron, pues, en seria decadencia, especialmente con la difusión de la obra de Nietzsche.

Sin embargo, no fue hasta finales de los setenta cuando la discusión en torno a la postmodernidad cobró verdadera fuerza en el campo de las ciencias sociales,

debate que en el ámbito artístico ya se había planteado con el pop-art de Warhol. La discusión sobre la «crisis del proyecto de la modernidad» reabre el cuestionamiento en torno a la posibilidad y validez del proyecto emancipatorio basado en la razón (Ballesteros, 1989). En este nuevo estadio, sin embargo, el debate se establece a un doble nivel. Por un lado, la impugnación de la modernización como proceso social y, por otro, el cuestionamiento de la epistemología existente como mejor aproximación posible a la nueva realidad.

La crisis de la cultura pública se manifiesta en este sentido como una profunda y radical revisión de los supuestos epistemológicos que han orientado el desarrollo del conocimiento en todos los ámbitos del saber, pero con especial trascendencia, significación y virulencia en el ámbito de las ciencias sociales, hasta el punto de poder afirmar, en los términos que contenía la dinamita de la barquichuela kuh-niana, que nos encontramos evidentemente ante un nuevo paradigma. El sistema básico de creencias, de principios y de visiones generales sobre la realidad y sobre el conocimiento, que guían, condicionan y potencian el trabajo de los investigadores, de los intelectuales, de los políticos y de los prácticos, se ha subvertido de forma tan radical que no sólo afecta al problema de la elección de métodos de producción y difusión del conocimiento, sino especialmente, y de forma clara, a la misma concepción del conocimiento (epistemología) y a la propia consideración de la realidad (ontología). (Pérez Gómez, 1998: 59-60)

Frente a este dilema, simplificando excesivamente las cosas, caben dos perspectivas o posiciones. La perspectiva de la modernidad tardía, que encuentra en Habermas (1987) y Giddens (1994) dos de sus más notorios representantes, será partidaria de considerar nuestro tiempo como una evolución dentro de un proyecto ilustrado aún en vigor, aunque no ya lineal. La modernidad, por tanto, aún sería válida y los intelectuales tienen que volver a considerar la responsabilidad que los postmodernos abandonan y reorganizar el proyecto incompleto de la modernidad a través, por ejemplo, de la «racionalidad comunicativa» (Habermas, 1987).

Por el contrario, la perspectiva postmoderna tiende a considerar la realidad contemporánea como muestra del agotamiento del proyecto ilustrado, es decir, un tiempo radicalmente nuevo, no contenido bajo la misma perspectiva que lo que nos ha precedido y no aprehensible con los mismos métodos. Como plantea Lyotard (1998), se trata de una ruptura con el sistema de metarrelatos y la entrada en un paradigma de fragmentación del discurso y juegos con el lenguaje. Esta perspectiva puede aceptar el caos como orden, la superficialidad como militancia, la incredulidad como actitud, la fragmentación como realidad y el cinismo como salida. Sin embargo, sería tan injusto como inapropiado reducir el discurso postmoderno al consenso, cuando justamente se nutre de la multiplicidad y la fragmentación. Entre otros factores, la llegada de las tecnologías de la información contribuye a instaurar un orden en el que los acontecimientos son simultáneos y

múltiples, sorteando la labor de selección que permitía en el pasado la creación de un sentido al acontecer. Desparece, pues, la noción de sentido en la historia, y con ella la de progreso. La sociedad es instantánea, ahistórica, sumida en el presente perpetuo.

Hay que preguntarse críticamente si todas estas nociones no contribuyen a la conservación de lo existente, aunque sea desde su deslegitimación. El vacío del panorama postmoderno exige a los intelectuales —y también a los profesores— preguntarse por su rol, si es que ciertamente el progreso no puede ser ya parte de ningún programa. Así, la posición de la moral en temas como la injusticia o la desigualdad es más bien incierta. Sin embargo, veremos cómo se insiste en la caracterización de la enseñanza como oficio moral. Si no hay un criterio universalmente válido, no puede haber bien ni mal, ¿y es posible vivir en un mundo sin más moral que el valor de cambio de las mercancías? Lyon (1994) propone varias posibles salidas, como el desarrollo del concepto de ciudadanía, «el desarrollo de un sujeto no abstracto sino ubicado en la cultura y en el mundo social de un modo particular: nutrido con los demás, pero autónomo e independiente» (Gimeno, 2001b: 20). El tema es preocupante, y en cierta medida es lo que subyace a las últimas reflexiones sobre las posibles respuestas a la modernidad: resignación a la postmodernidad, reafirmación de la modernidad o vuelta a la premodernidad; ¿celebración, reforma o regreso al orden moral?

La sociedad contemporánea, en todo el mundo, está sometida a un cambio radical que plantea un reto a la modernidad basada en la Ilustración —la educación forma parte de esa tradición y, en consecuencia, el profesorado está afectado por ese mismo reto— y abre un ámbito en el que las personas eligen formas sociales y políticas nuevas e inesperadas. Esta transfiguración tiene que ver con el desarrollo del proyecto humano y educativo en medio de nuevas contingencias, complejidades e incertidumbres (llámese postmodernidad, modernidad tardía, era global, modernidad reflexiva). Sea como fuere, parece que «en las décadas venideras nos enfrentaremos a profundas contradicciones y paradojas desconcertantes, y en que experimentaremos esperanzas envueltas en desesperación» (Beck, 2002).

Precisamente Ulrich Beck, en un intento de resumir y sistematizar esas transformaciones, distingue entre primera y segunda modernidad, entendiendo por primera modernidad aquella basada en las sociedades de estados-nación, en la que las relaciones y redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial. Las pautas esenciales de esta primera modernidad (progreso, control, pleno empleo y explotación de la naturaleza) han quedado socavadas ahora por cinco procesos interrelacionados: la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales. El reto de la segunda modernidad es que la sociedad deberá responder *simultáneamente* a todos estos desafíos.

Cuatro son los aspectos en los que nos vamos a centrar para analizar las características que a nuestro juicio definen este nuevo escenario: a) redes, tecno-

logías y acceso como modelo del nuevo sistema social; b) consumo, publicidad y subjetividad líquida como código cultural; c) flexibilidad, desigualdad y despoltización en la economía de libre mercado; y por último, d) la redefinición del papel de la educación y de la cultura escolar. Trataremos de abordar someramente cada una de ellas.

1.1. Un nuevo sistema de organización caracterizado por las redes, las tecnologías de la información y el acceso definen a la sociedad global

Manuel Castells (1997) concluye en su estudio que la red es la nueva morfología social. Y por red entiende «un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que la curva se corta a sí misma. Lo que un nodo es concretamente, depende del tipo de redes al que nos referamos» (pág. 506). Con base material en las tecnologías de la información, su lógica impregna tanto los procesos de producción, como el poder, la cultura y la experiencia. En la medida en que el desarrollo de las tecnologías de la información, el nuevo capitalismo y la morfología red son procesos que se refuerzan mutuamente, este nuevo paradigma encajaría bien con el nuevo orden capitalista, basado en la flexibilidad (Beck, 2002; Rodríguez Guerra, 2001), la adaptabilidad y la globalización (Harvey, 1995; Rodríguez Guerra, 2002; De la Dehesa, 2000). Aunque es posible analizar las distintas áreas por separado, no debería perderse de vista esta característica fundamental: la interconexión de esferas.

Para Castells la Revolución Tecnológica, en conjunción con otros cambios y dentro del marco de los estados, ha cambiado la base material de la sociedad. Esto se ha traducido en un cambio del modo de producción (ahora capitalismo informacional), en un cambio en la construcción de las identidades (tensión global-local, red-yo), en un cambio profundo en el espacio (de los flujos) y en el tiempo (atemporal) y, en fin, en una crisis de legitimidad política y de los grandes relatos y visiones de la historia.

El análisis de Castells, que aborda varias áreas de la sociedad, de la economía y de la cultura, confluye en la consideración de la red como el nuevo paradigma morfológico. Un paradigma en el que «el poder de los flujos es mayor que los flujos de poder», es decir, en el que la morfología se vuelve más poderosa y predomina sobre la acción social. Ejemplos de esa transformación serían Internet, la flexibilidad en el trabajo y la diversificación de la contratación, la nueva empresa, el espacio de los flujos, etc. Todas ellas áreas de realización de la morfología red. Sin embargo, la red no está exenta de desigualdad. Capital y trabajo se separan progresivamente, de manera que el primero está mucho más coordinado y organizado que el segundo, en proceso de fragmentación y deslocalización. A pesar de la rotundidad de la tesis de Castells, la evolución de los acontecimientos a principios del siglo XXI, nos obliga a matizar el efecto e impacto del poder de los flujos.

Hay que entender el desarrollo de las nuevas tecnologías fundamentalmente como una profundización en la lógica económico-industrial del capitalismo, pues significó la aplicación y expansión de estas tecnologías. De manera que la búsqueda de rentabilidad por parte de las empresas y unas instituciones nacionales que orientan a éstas a la competitividad, fueron los verdaderos determinantes del cambio tecnológico y el aumento de productividad. El primer paso fue ampliar el mercado (lo que requiere la liberalización del comercio), para, segundo, aumentar la productividad a través de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización de la producción. Sin embargo, tanto para Beck (2002), como para Boltanski y Chiapello (2002), las nuevas tecnologías son una respuesta, y no un motor, al agotamiento del capitalismo.

A este respecto, Alonso (1999) enmarca el cambio tecnológico de los setenta en el paso de un modelo taylorista de producción a uno postfordista, en el momento en el que se hace patente el agotamiento de un modelo de producción de masas que suponía en sí mismo una limitación a la demanda. La revolución tecnológica sería, pues, consecuencia de la adaptación del proceso de acumulación capitalista a una nueva situación, lo que daría sentido y actualidad a aquella idea expresada por Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista*:

En virtud de su explotación del mercado mundial, la burguesía ha dado una conformación cosmopolita a la producción y al consumo [...] las antiquísimas industrias nacionales han sido aniquiladas, y aún siguen siéndolo a diario. Son desplazadas por nuevas industrias, cuya instauración se convierte en una cuestión vital para todas las naciones civilizadas, por industrias que no elaboran ya materias primas locales, sino otras provenientes de las zonas más distantes, y cuyos productos no se consumen ya en el propio país, sino, en forma simultánea, en todos los continentes. El lugar de las antiguas necesidades, satisfechas por los productos regionales, se ve ocupado por otras nuevas, que requieren los productos de los países y climas más remotos para su satisfacción. El sitio de la antigua autosuficiencia y aislamiento locales y nacionales, se ve ocupado por un tráfico en todas las direcciones, por una mutua dependencia general entre las naciones. Y lo mismo que ocurre en la producción material ocurre así mismo en la producción intelectual. Los productos intelectuales de las diversas naciones se convierten en patrimonio común. La parcialidad y limitación nacionales se tornan cada vez más imposibles, y a partir de las numerosas literaturas nacionales y locales, se forma una literatura universal. (Marx y Engels, 1998: 43-44)

Dentro del contexto de crisis económica de los setenta, el mundo empresarial comenzó a cuestionar profundamente el modelo vertical y jerárquico de organización predominante en aquellas fechas. Un modelo que estaba dejando patente su incapacidad para hacer frente a un mercado fragmentado, dinámico y

titubeante, que requería más capacidad de diferenciación y de respuesta. Castells sitúa al modelo de empresa red como la respuesta:

no se trata de una red de empresas. Se trata de una red hecha, bien a partir de empresas o segmentos de empresas y/o a partir de la segmentación interna de las empresas. Las grandes compañías se descentralizan de forma interna por medio de redes. Las pequeñas y medianas empresas están conectadas a través de redes. Todas estas redes se conectan entre sí para desarrollar proyectos empresariales específicos y cambian su conexión a otras redes tan pronto como el proyecto finaliza. (Castells, 2001: 46)

Una estrategia adaptativa cuyo principal obstáculo era cultural, ya que las formas tecnológicas en las que se apoya ya estaban disponibles. Esta idea es la que mantiene también Alonso (1999), cuando señala que el paso del taylorismo a la producción flexible, que es en definitiva de lo que hablamos, requirió asimismo una reestructuración de la propia organización.

Rifkin, en un análisis de la sociedad norteamericana durante los ochenta y noventa, trata lo que considera un desarrollo empresarial y cultural fundamental, que él denomina «la era del acceso»; esto es, la decadencia de la propiedad frente al acceso: «el intercambio de propiedad entre comprador y vendedor, el rasgo más importante del sistema moderno de mercado, se convierte en acceso inmediato entre servidores y clientes que operan en una relación tipo red» (Rifkin, 2000: 14). Así, el producto en sí que las empresas ofrecen pierde importancia en comparación con la relación cliente-servidor (por usar una analogía informática). Las empresas no buscan ya vender productos, sino conseguir clientes fieles. Por tanto, las empresas informáticas regalan sus programas; en Estados Unidos la propiedad inmobiliaria es algo minoritario en comparación con el alquiler, que introduce la capacidad de movilidad y el distanciamiento del lugar de vida; en los países nórdicos se experimenta con pagar mensualmente el uso que se haga de la lavadora, no su propiedad... Hay cada vez más ejemplos de esto, y en el ámbito de la cultura es mucho más evidente: ya que la propiedad está y ha estado reservada siempre para una élite, (pensemos en una obra de arte, por ejemplo), el sistema de acceso se hace cada vez más potente, popular y accesible. Es así como la cultura se convierte en mercancía, pero no ya de propiedad sino «de acceso», y se establece con ella una discreta relación contractual. De igual manera sucede en el sistema educativo, en donde el control y redistribución del acceso a través de la doble red pública-privada, constituye uno de los focos de desencuentro de las políticas educativas (Whitty, Power y Halpin, 1998). Sin embargo, en la realidad europea de finales del siglo xx, este impacto ha sido más moderado.

1.2. El consumo y la publicidad contribuyen a la conformación de una subjetividad líquida que define el código cultural por excelencia de la segunda modernidad

Teniendo como base los cambios en el proceso de producción que acabamos de comentar, hay que acercarse al fenómeno del consumo como una realidad profundamente simbólica. Tanto el objeto de consumo como el propio acto de consumir son actividades simbólicas. El consumo como distinción de clase, incide, en definitiva, en la noción de consumo conspicuo, el consumo como expresión de la diferenciación social. Y, por tanto, el consumo entendido como reproducción de la estructura de clases.

Sin embargo, el panorama actual representa un giro importante. Bourdieu (1988) coincide con Baudrillard en la idea de que el consumo sirve para diferenciarse, no para expresar diferencias estructurales. En otras palabras, no se consume para reflejar lo que se es, sino se es a través de lo que se consume. Y comprender qué consume una sociedad requiere descubrir cuáles son sus creencias básicas, cuáles son sus formas de vida. Eso implica una ética del consumo que intente responder a la pregunta qué se debería consumir, para qué se debería consumir y quién debería decidir lo que se consume, teniendo en cuenta que el consumo debe ser justo, y propiciar a las personas una vida buena (Cortina, 1997). Este es un punto de partida radicalmente distinto para una teoría del consumo, situado así como primordial fuente simbólica de identidad.

Una consecuencia muy postmoderna de este imperio del consumo sería la reducción de todo a su valor de cambio, o sea, el fin de los valores estables y la relatividad absoluta. Pero el consumo hay que entenderlo como un concepto mucho más complejo que en su uso cotidiano. Abarcaría la producción de deseos y necesidades, en donde la televisión y la publicidad jugarían papeles clave, como ventanas a un exterior más deseable; por otra parte, sería, como ya adelantamos, un nuevo eje de división social, a través de los estilos de vida (el concepto de gusto de Bourdieu (1988), basados en el poder simbólico de los objetos materiales (la cultura del simulacro de Baudrillard (1978b)). Pero el consumo también entronca directamente con la temática económica clásica, al tener que considerar la desigualdad de recursos anterior al hecho mismo del consumo.

La configuración de este panorama simbólico lleva consigo una redefinición del concepto de identidad (Bauman, 2005), «el anhelo de identidad procede del deseo de seguridad que, en sí mismo, es un sentimiento ambiguo» (pág. 68). El tipo humano postmoderno es un ser que no ostenta una identidad inmutable a lo largo de toda su vida sino más bien fluctuante (Baudrillard, 1990). De hecho, autores como Maffesoli (1990) proponen la noción de identificación frente a la de identidad, para dar cuenta de una situación mucho más «blanda», una situación en la que la fragmentación, la multiplicidad, la incoherencia y el cambio constante son partes constituyentes. Una identificación es necesariamente temporal y no se agota en sí misma, permite la pluralidad.

Esta situación de identidad laxa puede parecer, más allá de la nostalgia de las grandes clases articuladas, idílica, en el sentido de que tiene una forma más flexible en la que aparentemente el único problema es la inevitable desigual distribución de recursos económicos. Sin embargo, la puerta abierta a la libre elección —que no libertad— no elimina las desigualdades «tradicionales» como de género y edad. Es total, como lo es la explotación salarial y el acceso a la educación (aunque las diferencias en esta última se han trasladado recientemente al tramo postuniversitario). La transformación del proceso de formación de la identidad, su huida al consumo, no ha tenido un efecto en absoluto igualador, como algunos han querido ver, al tratarse de un sistema más «blando».

Presente de forma ubicua tanto en la televisión como en el resto de medios de comunicación, la publicidad es el lenguaje que media entre la racionalidad económica y la vida cotidiana. Más aún, el proceso ya estudiado de flexibilización de la producción, y la huida de la identidad del consumo, encuentran su espejo en la publicidad. La publicidad hace tiempo que no vende productos, vende símbolos, habla más del consumidor que de la oferta (Ibáñez, 1994).

Muy en conexión con las nuevas formas de identidad y el imperio del espectáculo mediático, se encuentra el culto a la apariencia, el cuerpo, la juventud, el hedonismo y la seducción. La aparición de una cultura de masas hedonista y juvenil coincide con el auge de una sociedad basada en tres pilares: la exaltación del presente, lo nuevo y el consumo. La seducción prevalece definitivamente sobre la representación social (Lipovetsky, 1987). La fascinación por la juventud supone el rechazo al modelo aristocrático tradicional y el auge del narcisismo. Es lo que Lipovetsky llama «una ética hedonista e hiperindividualista». El mismo autor sitúa a la moda como el eje de este nuevo orden, orientado ahora al placer, la diversión y la relajación antes que a la apariencia. Es decir, la moda no busca ya la excelencia y la honorabilidad social, sino el placer individualista. Es la satisfacción de índole privada la que realmente rige el consumo de objeto.

Se puede conectar esta seducción de lo nuevo con la expansión de las ideas liberales, especialmente en la década de los ochenta y noventa del siglo xx. Precisamente, la nueva cultura empresarial ofrece esa conciliación entre la fragmentación de la demanda en átomos individuales y la necesidad imperiosa de novedad perpetua. «Así opera el proceso de personalización, nueva manera de gestionar los comportamientos, no ya por la tiranía de detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible.» (Lipovetsky, 1986: 6 y 7). Es decir, el tiempo contemporáneo se caracteriza por la disolución de los sistemas organizados, de las convenciones y de las nociones consensuadas de democracia y libertad, todo esto a favor de la exaltación de un sujeto independiente e íntimo.

La destrucción postmoderna de los grandes relatos y metanarrativas de sentido da paso a una cultura personalizada, a la ampliación del individualismo, a reducirlo todo a la elección personal (Bello Reguera, 1997). Esta psicologización de la vida pública va unida al triunfo del narcisismo y a la fragmentación de los intereses en microgrupos de apoyo solidario. Y con esto, la desmovilización política. Estamos en una era de «indiferencia relajada» y generalizada. La carga emotiva se traslada de lo social a lo individual, de lo trascendental a lo efímero. Pero es, también, un narcisismo colectivo. No sólo se trata de «autoabsorción hedonista», sino también de «reagruparse con seres ‘idénticos’» (Lipovestky, 1986: 14). Estos aspectos van a tener un destacado influjo en la emergencia de los estudios sobre el profesorado, como veremos más adelante.

Se trata, pues, de una cultura de evasión, que contiene una positividad histórica consistente en promover el propio ego de los individuos frente a los prejuicios, el estatismo y la homogeneidad de los arraigos culturales y sociales. La cultura se convierte cada vez más en moda, se mantiene dentro de los márgenes de la superficialidad, influyendo sobre los gustos estéticos pero apenas sobre los valores. Las redes de información contribuyen en gran medida a la transformación de la estructura social en la era de la información. Una estructura social que resulta transformada cuando se dan de forma simultánea y sistémica transformaciones en las relaciones de producción-consumo, poder y experiencia, que conducen principalmente a la transformación de la cultura.

Al sujeto le afectan la desintegración de los ámbitos en los que encontraba su seguridad, como son, entre otros, la faceta de ser miembro de la comunidad social, su papel de ciudadano, su papel de trabajador útil y en tanto que miembro de una cultura homogénea. El desarraigo de las comunidades primarias y la pérdida de referentes seguros para la identidad personal propician la proclividad a adoptar identidades colectivas. La demanda de sujetos polivalentes y preparados para un cambio continuo se enmarca a su vez en la incertidumbre de un futuro problemático para el anclaje seguro de su proyecto personal.

Las consecuencias para la educación, para la subjetivación cultural que tiene lugar a través de la educación, no resultan ajenas a este proceso. Cualquier experiencia personal se inserta en el marco de una red de relaciones interpersonales que actúan como nutrientes de la subjetividad de cada individuo. Adquirimos una identidad como forma de saber quiénes somos y quiénes son los otros. La identidad hunde sus raíces en la comunidad cultural, el territorio donde se vive y las redes afectivas o creadas por otros vínculos sociales. En un mundo que se diferencia y que cambia con rapidez, la llamada sociedad del riesgo (Beck, 1998), no es un lugar propio para subjetividades estables y definidas. En este contexto la educación ha de ejercer su influencia, organizarla y proyectarla. Una tarea cargada de incertidumbres.

1.3. La flexibilidad, desigualdad y despolitización regulan y ordenan la economía de libre mercado

A finales de los años sesenta se inicia una crisis económica de tal profundidad que pone en cuestión los fundamentos sobre los que hasta entonces se había asentado el proceso de acumulación de capital. Dicha crisis se ha venido a denominar la crisis del fordismo, que permite explicar la crisis del estado del bienestar, un modelo que habría sido el elemento nuclear del hasta entonces «círculo virtuoso entre producción y consumo de masas» (Rodríguez Guerra, 2001: 182). La globalización, de hecho, es tanto un conjunto de realidades en proceso de desarrollo como un programa de actuaciones. El programa neoliberal.

Una de las primeras consecuencias de la mundialización de la economía de libre mercado es la flexibilidad y desregulación en la organización, tanto de la producción como de la distribución y del consumo, con incalculables efectos en la organización de la vida de los individuos y los grupos, así como en las exigencias en el mercado laboral y en las demandas de formación humana y profesional (Pérez Gómez, 1998). El sistema escolar verá las secuelas de la extensión del ideal del cliente y, por otro lado, la centralización del control y de la cultura y la desregulación escolar. Una desregulación en la que bajo la apariencia de una mayor descentralización escolar, las escuelas se ven obligadas a asumir una «autonomía» en la que no viene asegurado ni un cupo constante de alumnado, ni, lo que es más importante, los recursos presupuestarios y humanos (Angulo, 1999; Torres Santomé, 2001).

El tránsito a un sistema de producción postfordista implica, entre otras cosas, el ocaso de la gran fábrica y del empleo fijo. Las empresas multinacionales, por ejemplo, paradigma de la flexibilidad, trasladan sus centros de producción, que no de decisión, a áreas del tercer mundo con legislación laboral débil, accediendo a mano de obra semiesclava a través de subcontrataciones. Al delegar el proceso de contratación, se permiten declinar toda responsabilidad en las condiciones de trabajo de su mano de obra, con el discurso engañoso del mercado puro y perfecto. La utopía neoliberal. De esa manera, la descentralización del sistema productivo permite a las grandes empresas dividirse y situar cada pieza en el lugar más apropiado, a la vez que convertir el modelo económico individualista neoliberal en un fenómeno de masas, favorecido por una «armada de reserva de mano de obra domesticada por la precarización y por la amenaza permanente del paro, fundamento último de todo este orden económico situado bajo el signo de la libertad» (Bourdieu, 1998).

Por otro lado, en los países del primer mundo, el propio concepto de empleo está en pleno proceso de redefinición. La empresa demanda mano de obra flexible, interdisciplinar... y fácil de despedir. Más allá del debate sobre el fin del trabajo, lo cierto es que el concepto de trabajo está cambiando. El tiempo de trabajo a lo largo de la vida se acorta rápidamente y aumenta el número de empleos

durante la misma. Por eso dice Ulrich Bech, en una entrevista publicada en *El País* el 20 de octubre de 2002, que

Europa ha sufrido una contracción permanente del trabajo remunerado. Cuando se estudia de forma empírica la situación, está claro que en Europa se da una situación de división total: por una parte, hay todo un sector que, igual que antes, sigue trabajando a tiempo completo; por otra, hay cada vez un porcentaje mayor de lo que podríamos llamar trabajo *frágil*. Trabajo frágil quiere decir que no dispone de la seguridad de un trabajo fijo, que el tiempo se organiza de tiempo flexible, y que posiblemente hay que trabajar en varios sitios para mantener el mismo nivel de vida [...] En Alemania, un tercio de la fuerza laboral tiene empleos *frágiles*; en Estados Unidos y en el Reino Unido, la mitad.

Consecuentemente, las grandes clases que se articulaban a partir del empleo están llamadas a desaparecer. Es probable, además, que el trabajo como fuente de identidad esté en franca decadencia, especialmente para aquellas personas más sometidas al rigor de la desregularización, los más jóvenes y los menos preparados. Aunque estas generalizaciones siempre haya que entenderlas con los matices propios de los flujos de oportunidad y acceso a un mercado laboral tan inestable y flexible como incierto e irregular desde el punto de vista de la contratación de la mano de obra.

Pero volvamos a analizar lo que ocurre en la red. Castells trata con insistencia sobre la progresiva consolidación de una red global, cuyos nodos serían los centros económicos, financieros y culturales del planeta, y en la cual tienen cabida la práctica totalidad de las relaciones internacionales de primera y segunda línea. Estar dentro de la red implica estar dentro del sistema de distribución de bienes y servicios, y quizá dentro del sistema de decisiones, y desde luego, dentro del sistema que configura la vanguardia de las relaciones sociales, el modelo que se importa al resto. En este sentido, todas las grandes capitales, incluidas la mayoría de las capitales de los países no desarrollados, estarían conectadas. El hecho es que dentro de la red se toman las decisiones (lo que no implica la existencia de un poder director ubicuo) y se ofrece la comodidad del imperialismo cultural occidental: «las redes descentralizan la actuación y comparten el proceso de toma de decisiones. Por definición, la red no tiene centro. Funciona en base a una lógica binaria: inclusión/exclusión» (Castells, 2001: 51). Así pues, si damos un paso a las afueras de los nodos, nos encontramos con el shock de los desconectados: su invisibilidad. Simplemente están más allá, en el lado de abajo del reloj de arena que representa la estructura social dual.

Si tomamos como ejemplo la expansión de las nuevas tecnologías, observamos una tendencia a la dualización entre aquellas élites que cuentan con el conocimiento y el acceso en condiciones privilegiadas a las nuevas tecnologías y la masa que accede subyugadamente o no accede. Así, la preocupación sobre las

condiciones de acceso (Rifkin, 2000) a estas tecnologías resulta absolutamente primordial, porque define en gran medida el papel de las mismas en la vida de cada individuo y de cada sociedad. En definitiva, cualquier proceso tecnológico está sujeto a la inevitable interacción con la acción humana, y ésta hay que enmarcarla en una situación estructural de partida extremadamente desigual (Area Moreira, 2001 y 2005).

El desarrollo del capitalismo informacional o tardío ha traído consigo un progresivo socavamiento del Estado Social o del Bienestar (Bell, 1982). La disolución de los grandes discursos o metanarrativas ha afectado especialmente a la oposición al neoliberalismo, ahora más fragmentada y débil. Esta progresiva «incontestación» ha favorecido la desarticulación del tradicional Estado del Bienestar (Navarro, 2000), cuyo discurso de legitimidad ha caído en desuso frente a las tesis empresariales de liberalización, celebradas con entusiasmo desde los gobiernos de centro y derecha. Las ideas de contribución solidaria, responsabilidad del Estado, provisión de servicios públicos, etc., pierden fuerza al mismo tiempo que las privatizaciones, subcontratas y el recorte de impuestos justifican la responsabilidad individual y se abre, con ello, la puerta al individualismo económico más clásico (Rodríguez Guerra, 2002).

Por otra parte, las democracias occidentales, en los ochenta y noventa, se enfrentan al desinterés que genera el espectáculo de la política. Suben los índices de abstención política, y lo que es más grave, se separa la política del sustrato social. Con la negación a la participación, a la opinión, el estamento político se encuentra solo en su labor, aislado en su hiperrealidad incontestada. Ensimismados. Parece claro que el papel del ciudadano amparado por un estado que le garantiza los derechos básicos de la ciudadanía y la seguridad necesaria para un proyecto de vida autónomo y libre constituye, también, una importante escisión de las referencias de los sujetos en la nueva modernidad (Kymlicka y Norman, 1997; Ovejero Lucas, 1997; Dahrendorf, 1997; Gimeno, 2001a). Algunos hechos recientes parecen indicar un retorno a la política, especialmente en las sociedades que aspiran a un desarrollo en los inicios del siglo XXI.

1.4. La consecuencia es la redefinición del papel de la educación, de la cultura escolar y del profesorado

Todo este entramado, que está provocando una serie de transformaciones sustanciales en el papel del Estado, la estructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto, tiene importantes proyecciones en la educación. En el modo de concebirla, en la jerarquía de valores a los que ha de servir, en las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currículos, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc. La complejidad de la explicación de un mundo en red, en el que se mezcla lo real, los pensamien-

tos y los proyectos locales, la educación en tiempos inciertos (Fernández Enguita, 2001) sólo puede ser comprendida desde el paradigma de la complejidad (Morín, 1995 y 2001).

Al constituir la educación un rasgo de la realidad de la economía, de la sociedad y de la cultura, no es difícil presuponer que se verá inevitablemente afectada por los cambios que suscitan los procesos de globalización. El triunfo de las economías liberales han debilitado cualquier aspiración a ideales educativos extensibles por igual para todos, siendo incompatible con un currículum realmente común (Gimeno, 2001; Bolívar, 2001).

En segundo lugar, otros efectos corrosivos del fenómeno que nos ocupa se reflejan, por un lado, en las relaciones que se establecen entre las condiciones sociales, la educación y el trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza. Por otro lado, la fragilidad de las ocupaciones hace que los empleos y las profesiones pierdan el valor de ser referentes seguros para lograr y mantener la identidad y la realización de las personas, así como su integración social (Beck, 2002; Sennet, 2000). La educación sigue constituyendo un capital humano para la nueva sociedad, pero aunque se trata de un capital útil, cambia de valor con rapidez. «La educación tiene que dotar de capital a unos sujetos para reforzar y reconstruir una capacitación en ellos que se devalúa» (Gimeno, 2001a: 134-135). A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e invertir en ellas.

En tercer lugar, los procesos de globalización afectan a la educación porque inciden sobre los sujetos, los contenidos del currículum y las maneras de aprender (Postman, 1999). Se ha producido una vuelta a los valores tradiciones y a los conocimientos básicos, las formas básicas de transmisión de los saberes se ven alteradas por la confluencia de canales de distribución de saberes alternativos o al margen de la educación formal, y las propuestas progresistas no acaban de encontrar su espacio en la transformación de las prácticas de forma sencilla y asequible. Los profesores, en la sociedad de la información, han de repensar su papel en la mediación cultural, de forma que den un nuevo sentido al contenido de la cultura que se transmite en la escuela, la forma de acceder a la información relevante y la manera de acercar el saber a todos sin exclusión.

Todo parece indicar que en la sociedad que nos está tocando vivir, se requiere de las personas, de los ciudadanos, un nuevo proyecto de educación capaz de reflexionar y discutir acerca del valor de los contenidos y la manera de insertar a los sujetos en la cultura (Bruner, 1997). Tanto por las condiciones de trabajo como por las oportunidades de empleo, se percibe la necesidad de contar con una ciudadanía con una formación de base lo suficientemente fundamentada como para que pueda darse esa flexibilidad y adaptación a la que nos hemos referido. Y esta formación de base es la que debe proporcionar el sistema educativo obligatorio. Una formación que, frente a la temprana especialización que algunos plan-

tean, debe atender a aspectos de formación global, universal, como apoyatura para un currículum común. La escuela deberá desarrollar un conocimiento que permita a las personas dar significado a las cosas, comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan: observación, sentido común, curiosidad, interés por el mundo físico y social, inventar, aprender a cooperar, manejar la herramienta de la lectura y la escritura y dominar los idiomas. Que extiende la cultura, globaliza contenidos y contribuye al proceso de civilización natural (Elias, 1989).

La condición global implica aprender a desenvolverse en la complejidad de los esquemas necesarios para reorganizar nuestros saberes especializados, para asumir nuevas responsabilidades y ejercer la ciudadanía en una sociedad dispersa y difusa. En muchos momentos virtual. Las estructuras y procesos que facilitan ese aprendizaje toman el nombre de formación. Es en este escenario en el que queremos repensar la función y significado del conocimiento del profesorado, de su capacidad para interpretar el currículum y para dar sentido a la formación de la ciudadanía en una sociedad globalizada. Conocer, pensar, aprender a enseñar, son funciones del ejercicio de una actividad, la docencia, que adquiere en este nuevo escenario una dimensión cultural tan diferente y arriesgada como apasionante.

2. Un recorrido por la investigación sobre el saber del profesorado

¿Qué relación hay entre la investigación sobre el pensamiento del profesorado y el escenario de la segunda modernidad que hemos analizado? Como ya hemos señalado, uno de los rasgos de la segunda modernidad es la psicologización de la vida pública. El pensamiento del profesorado es un claro ejemplo de cómo el estudio de la psique individual, de sus mecanismos y peculiaridades puede ser un elemento esencial para la comprensión de lo educativo. Es la necesidad de recuperar al profesor como sujeto, y no como objeto. Por otra parte, la propia psicología se enfrenta con el problema de la relación mente-cuerpo, y la necesidad de superar la metáfora del ordenador en la expansión que tiene, en estos años, el cognitivismo como corriente predominante en el campo de la psicología. Y por último, la vinculación con políticas y reformas de tradición progresista que se producen durante esos años que vienen a demandar la conveniencia de repensar la mediación que ejercen los profesores en todos los procesos de cambio en educación.

John Dewey (1989), se preguntaba cómo pensamos. Y tal vez esa pregunta no haya perdido su actualidad cuando enfocamos el estudio del saber del profesorado. El interés por el estudio del conocimiento y saber del profesorado se ha visto notablemente incrementado en la investigación educativa de las últimas

décadas (Wittrock, 1986; Houston, 1990; Jackson, 1992; Sikula, 1996; Biddle, Good y Goodson, 1997; Hargreaves, 1998 y Richardson, 2001). Es esta literatura y en otros trabajos más especializados se puede apreciar cómo los investigadores se han interesado y ocupado por este tema (Contreras Domingo, 1985, 1991; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Wilson y Berne, 1999; Cochran-Smith y Little, 1999; Zeichner, 1999; Pérez Gómez, Barquín y Angulo, 1999; Putnam y Borko, 2000; Feiman, 2001; Marcelo, 2002). Lo que nos permite asegurar que nos encontramos ante un panorama de amplio espectro en torno al conocimiento docente. Un panorama tan brillante por sus luces y aportaciones como difuso por las incertidumbres que deja abiertas, y que aún están por desentrañar.

Buena parte de estos estudios se han realizado como consecuencia de la expansión de la psicología cognitiva y su incursión en los problemas de la mente como entidad en y por sí misma, como afirma Popkewitz (1994). Pero cuando la psicología se enfrenta a cuestiones sobre la enseñanza y el currículum, su campo se amplía de forma que supera su ámbito de competencia. «Lo que era una analogía útil de la relación entre el ordenador y la mente se aplica ahora a un ámbito de fenómenos complejos y contextos institucionales que no puede tratar, desde el punto de vista epistemológico» (Popkewitz, 1994: 197). La investigación sobre el pensamiento del profesorado plantea la necesidad de un conocimiento contextual de la enseñanza, que no ha sido suficientemente abordado desde las investigaciones iniciales sobre el conocimiento del profesorado. A la psicología cognitiva se ha añadido poco a poco, en la investigación del conocimiento docente la corriente, interpretativa, la utilización de métodos etnográficos, así como las transformaciones internas de otros programas de investigación (mediacional y ecológico) en torno a la preocupación por conocer qué saben los profesores (Fenstermacher, 1994). Asistimos pues al desarrollo de un tipo de problemas de investigación que tienen lugar en la década de los ochenta y noventa principalmente. Un periodo marcado por el debate postmoderno, el neoliberalismo, la globalización y las nuevas tecnologías. Un contexto en el que el debate sobre la educación, la enseñanza y el profesorado, entre otros muchos, se vuelve especialmente tan intenso como borroso.

Cuatro cuestiones centran el interés de la investigación en la enseñanza según Fenstermacher (1994): «¿qué se conoce sobre la enseñanza efectiva? (centra la atención en el conocimiento sobre la enseñanza tal y como aparece en la investigación científica convencional); ¿qué conocen los docentes? (es la investigación que pretende comprender lo que los docentes conocen como resultado de su experiencia en cuanto docentes); ¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza? (es la investigación sobre los tipos y formas de conocimientos que aseguran la formación competente de los nuevos docentes); y por último, ¿quién genera (produce) conocimiento sobre la enseñanza? (traza la demarcación entre el conocimiento producido por grupos académicos y aquel que lo es por las indagaciones de los docentes sobre su propia práctica)» (pág. 5). Esta distinción ha permitido ordenar

desde diferentes aproximaciones el análisis de la investigación disponible, aunque con ciertas limitaciones (Angulo Rasco, 1999).

Nosotros vamos a tratar de sintetizar las principales ideas que hemos ido obteniendo de la investigación sobre el conocimiento, las creencias y teorías del profesorado. Para ello vamos a formular una serie de corolarios que a nuestro juicio sintetizan y condensan los principales resultados obtenidos de los distintos programas y perspectivas de investigación en el conocimiento del profesorado.

Parece haber una coincidencia bastante generalizada en que el conocimiento del profesorado es ante todo, práctico. Fruto de la interacción entre una formación inicial –esencialmente teórica y vicaria– y la experiencia adquirida en contacto con el medio escolar –de carácter eminentemente subjetivo, situacional y contextual–. Un concepto cuya legitimidad epistemológica ya ha sido analizada por Fenstermacher (1994), quien reconoció que hay diferentes conocedores y diferentes saberes en el estudio de la enseñanza. Investigadores y enseñantes son diferentes conocedores, y el conocimiento que ellos generan de acuerdo con lo que hacen en su trabajo también difiere. Por eso se hace necesario distinguir dos grandes grupos de investigaciones. Un tipo de estudios *sobre* el conocimiento docente; y un segundo grupo de estudios *desde* los docentes.

2.1. Estudios *sobre* el conocimiento del profesorado

Los primeros estudios *sobre* el conocimiento del docente aparecen estrechamente vinculados al procesamiento de información. Shavelson y Stern (1981: 373) han expuesto los dos presupuestos esenciales sobre los que se sustenta en conjunto esta corriente. En primer lugar, «los profesores son profesionales racionales, que, como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto». En segundo lugar, «el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones» (aunque se tiene conciencia de la laguna que existe en la explicación de las relaciones entre pensamiento y acción).

Estos dos supuestos son claramente cognitivos, a la vez que reflejan el importante peso de la teoría del procesamiento de información. Hay que precisar, no obstante, como ha advertido Contreras Domingo (1985: 8), que «el comportamiento racional de un docente no lo es con respecto al ambiente real de tareas, sino con respecto al modelo simplificado» que el investigador valida. Por ello, Shavelson y Stern (1981), hablan en realidad de racionalidad delimitada, que es como decir, profesionalidad limitada. Dicho de otra manera, los docentes no son profesionales totales porque actúan racionalmente según lo razonablemente admisible en un contexto tan peculiar como es el aula (Gimeno Sacristán, 1995), sino porque no se acomodan en su actuación a la lógica que algunos de estos investigadores entienden como la estructura ideal de decisión y planificación racional (Angulo Rasco, 1999).

Uno de los aspectos estudiados desde esta perspectiva ha sido la planificación docente. Los profesores diseñan y planifican su práctica antes y después de la interacción en el aula, las fases preactiva y postactiva, utilizando la ya clásica distinción que formulara Philip Jackson en la vida en las aulas (1990). Teniendo como objeto de estudio la vida mental de los docentes, los investigadores dedicados al análisis de los procesos de planificación han conceptualizado la idea de planificación de dos maneras diferentes. Primero, como «un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura». Segundo, como lo que «hacen los docentes cuando dicen que están planificando» (Clark y Peterson, 1986a: 454). Se entiende que la primera definición se orienta en una perspectiva psicológica (cognitiva) y la segunda, por el contrario, lo hace hacia un terreno mucho más descriptivo y fenomenológico. Según Clark y Peterson (1986a: 455), una u otra definición están presentes en todas las investigaciones realizadas, aunque ha prevalecido la primera (Contreras Domingo, 1985).

Sobre el estudio de la planificación docente han sido varios los objetos de interés de la investigación. Clark y Peterson, (1986) señalan, entre otros, los estudios sobre los tipos de planificación, sobre las funciones de la planificación, así como modelos descriptivos de la misma. Los resultados más sobresalientes sobre estos temas pueden resumirse en los siguientes puntos. Primero, el modelo cíclico, no lineal de planificación, con las siguientes fases: a) Descubrimiento del problema, que depende del ambiente del aula, del currículum y los recursos disponibles, de las características del alumnado, del conocimiento y la experiencia del docente, y de la concepción que tenga sobre los objetivos (o metas) de una enseñanza de calidad. b) Construcción y solución del problema, que incluye planes de acción (elaboración, investigación y adaptación). c) Realización del plan, evaluación y rutinización del mismo. Segundo, dos estilos comunes pero distintos de planificación docente: planificadores crecientes (planificaciones a través de pasos cortos) y planificadores totales (emplean un esquema o planificación de trabajo definido y a más largo plazo), como señalan Clark y Yinger (1979). Tercero, los planes funcionan como «imágenes» o «guiones mentales» (Shavelson y Stem, 1981), que reducen la incertidumbre de la acción en el aula pero no la eliminan. Cuarto, la actividad es la unidad básica de programación y de acción (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stem, 1981). Y quinto, existen factores internos (como las concepciones del contenido, las características personales, la edad y las creencias) y factores externos (administrativos, otras influencias personales, recursos, etc.) que intervienen en la planificación de la enseñanza.

Otro aspecto de interés desde la perspectiva de los estudios del procesamiento de información ha sido el análisis de la toma de decisiones. El docente es un profesional que continuamente toma decisiones y valora el efecto de aquellas actuaciones sobre el alumnado. Dos han sido los modelos que se han ofrecido sobre

la toma de decisiones interactiva. Uno el de Clark y Peterson (1986), basado en cuatro vías a través de las cuales un docente hace frente a las situaciones del aula (observación, tolerancia de la señal, alternativas disponibles, nueva conducta). El segundo de Shavelson y Stern (1981), introduce el concepto de rutina como elemento clave en la toma de decisiones. En el sentido de que las rutinas aligeran «el volumen de decisiones conscientes que tiene que realizar el docente durante su intervención, permitiendo atender y observar el flujo real de los acontecimientos» (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988: 42).

Por su parte Lampert (1985) nos ofrece una explicación diferente. Para esta autora, los problemas prácticos con los que se enfrentan los docentes plantean dilemas prácticos en los que no existen soluciones definitivas, porque probablemente tienen mucho que ver con los dilemas generales de la escolaridad. Los docentes aprenden más a convivir con los problemas que a solucionarlos, convirtiéndose de hecho en negociadores activos entre intereses contrapuestos con los que se enfrentan constantemente.

Si bien es cierto que estos estudios han contribuido a una visión de los docentes como sujetos que piensan, juzgan y toman decisiones, no es menos cierto que los modelos explicativos utilizados tienden a aproximar al docente a la lógica del investigador, de aquello que el investigador entiende por racional y coherente; y por otra parte, el excesivo psicologismo y logicismo de estas investigaciones (Angulo Rasco, 1999a), suele olvidar con frecuencia que las situaciones docentes en el aula están fuertemente determinadas por su carácter moral (Tom, 1980). Son modelos que olvidan que el pensamiento y la acción ocurren, como señala Angulo Rasco (1999a), en contextos humanos de relación, en los que intervienen factores importantes como el poder, la estructura de las instituciones, el valor y el contenido de las acciones, entre otros.

Un aspecto más que ha concitado el interés de los investigadores ha sido el de las teorías y creencias del profesorado. Los profesores adquieren, desarrollan y sostienen teorías y creencias acerca de la práctica. Se ha entendido que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. Las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada, y cumplen dos funciones en el proceso enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar (Richardson, 1996).

De entre los hallazgos más divulgados está el hecho de que las creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad se produce a través de lo que se ha denominado aprendizaje por la observación (Lortie, 1975). Aprendizaje que en muchas ocasiones no se genera de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas –y emocionales– de los fu-

turos profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover.

Pajares (1992) llamó la atención respecto a la dispersión semántica que ha caracterizado a esta línea de investigaciones, en las que se han utilizado términos como: creencia, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos, etc. Esta dispersión semántica –también señalada por Bolívar (1995)– ha producido que los resultados de investigaciones no puedan compararse por no compartir un mismo marco conceptual. Pajares (1992) ha diferenciado entre conocimiento y creencias, poniendo de manifiesto que las creencias, a diferencia del conocimiento, poseen una clara connotación afectiva y evaluativa. «El conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio» (pág. 309).

Desde esta diferenciación, las investigaciones han venido mostrando que los profesores noveles entran en el programa de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes de buen profesor, imagen de sí mismos como profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y acompaña a los profesores durante sus prácticas de enseñanza (Kagan, 1992; Feiman-Nemser, 2001; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998).

Pajares (1992) sintetizó los resultados de la investigación de las creencias de los profesores en los siguientes principios: 1) Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia; 2) Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural; 3) Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos; 4) Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta; 5) Las subestructuras de creencias, como son las creencias educativas, se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema; 6) Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras; 7) Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio; 8) El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto; 9) Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar, y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.

Como señala acertadamente Sola (1999: 664) «saber y conocer son dos conceptos epistémicos a los que subyace alguna creencia, lo que nos deja ante la situación de esclarecer este concepto vago e impreciso, o ambiguo». Y matiza más adelante, «la explicación de las creencias debe hacerse acudiendo a identificar sus causas, en el sentido general de antecedentes, las razones que las personas dicen tener para creer, y los motivos que los impulsan a ello» (1999: 667).

Otro aspecto de interés para la investigación sobre el conocimiento del profesorado se ha centrado en una diferencia que ha resultado ser esencial para la comprensión de la enseñanza. Los estudios identifican diferencias importantes entre docentes expertos y docentes novatos en la práctica de la enseñanza. Berliner (1986) y sus colaboradores identifican diversos aspectos que diferencian a expertos y novatos. Sus actitudes hacia la utilización (procesamiento) de información sobre el alumnado, sus inclinaciones a aceptar como válida la información aportada por otros docentes sobre el mismo grupo de alumnos, el modo en que hablan y piensan sobre estudiantes individuales, la calidad de las estrategias de solución que proponen, su pensamiento en la preparación del de un nuevo curso y de las clases, en sus rutinas, en el tipo y cantidad de información que recuerdan de sus estudiantes. Sin embargo, se diferencian poco en la cantidad de tiempo que emplean en examinar la información sobre el alumnado y en planificar la enseñanza. Veenman (1984), señalaría que hay diferencias en la percepción de los problemas del aula entre novatos y expertos. Al principio los problemas que preocupan al profesorado son la disciplina y el orden de la clase, mientras que para los profesores expertos lo que más les preocupa es saber cómo sus estudiantes aprenden su materia.

Por su parte, Westerman (1991) identificó tres diferencias importantes entre expertos y novatos. En primer lugar, en la integración de conocimiento los docentes expertos analizan cognitivamente la tarea, relacionan el contenido con otras materias del currículum, tienen en cuenta las habilidades, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones del alumnado. Mientras que los novatos carecen de un conocimiento holista del currículum. En segundo lugar, con respecto a las conductas del alumnado, los docentes expertos suelen prestar mucha atención a aquellas que se apartan del curso de la tarea, mientras que los docentes novatos sólo atienden a las conductas manifiestas. En tercer lugar, en relación a la interacción entre los tres estadios (preactivo, interactivo y postactivo) los docentes expertos tienen una visión comprensiva de los tres estadios, mientras que en los docente novatos es más lineal.

Por último, los trabajos sobre modelos formales y actuación experta de Dreyfus y Dreyfus (1986), identifican distintos estadios formales (novicio, principiante avanzado, competente, competente avanzado y experto) y contenidos de la evolución de novato a experto. Diferencias que ayudan a comprender, entre otros aspectos, que a los largo de la formación profesional de los docentes las necesidades de aprendizaje y desarrollo son diferentes, y requieren procesos y estrategias distintas (Elliott, 1993).

2.2. Estudios *desde* los docentes

Un segundo grupo de investigaciones son los estudios del conocimiento *desde* los docentes (Angulo Rasco, 1999a). Supone adentrarse en el mundo del conocimiento personal práctico del profesorado, aquel que los docentes tienen de las situaciones de clase y de los dilemas con los que se enfrentan. El trabajo pionero es el estudio de caso de Freema Elbaz (1981 y 1983). La autora identificó con respecto al conocimiento práctico sus orientaciones (situacional, personal, social, experiencial, teórica), los contenidos (conocimiento del yo y su papel como docente, del ambiente de la enseñanza, de la materia, curricular, de la instrucción) y los niveles de organización (reglas prácticas, principios prácticos, imágenes). A este trabajo siguieron otros (Berlak y Berlak, 1981; Lampert, 1985; Munby, 1986) como el de Clandinin (1986) que enfatizó que el conocimiento experiencial de las profesoras se organiza fundamentalmente en través de «imágenes». Y señala que éstas relacionan la vida privada con la profesional, tienen carácter histórico, poseen una dimensión moral, y un tono emocional. Por su parte Calderhead (1988), nos habla de la metacognición como un proceso de abstracción, comparación, análisis y evaluación que opera sobre las diferentes imágenes de la práctica o sobre el conocimiento práctico útil. Para contrarrestar el influjo psicologista de ciertos estudios sobre el conocimiento docente, se ha enfatizado (Elbaz, 1990 y Grimmett y MacKinnon, 1992) la importancia de la narrativa o historias de vida (Bolívar, 1999; Goodson, 2004).

Los profesores desarrollan una parte importante de su conocimiento personal en relación a los acontecimientos del aula. Los docentes tienen que desarrollar un conocimiento de la gestión del aula, pero también de la gestión del currículum. La gestión de la clase implica lograr y mantener la cooperación en las actividades que llenan el tiempo escolar y sirven a propósitos educativos (Carter y Doyle, 1987). Dichas actividades poseen dos dimensiones básicas: a) la estructura social, a través de la cual se organizan los estudiantes para llevar a cabo el trabajo asignado en el aula; b) la estructura de tareas académicas que los estudiantes realizan en la materia (Doyle, 1986).

En cuanto a la gestión del currículum, Doyle (1986) señala que el currículum existe en el aula en forma de tareas académicas que los docentes asignan a los estudiantes en razón de la materia. Cada tarea contiene un producto, una operación, unos recursos y un valor en el sistema de evaluación de clase. El currículum (o contenido), dirá Doyle (1990), es un componente significativo de los programas de acción en clase y del tipo de tareas académicas que el docente planifica o plantea al alumno. Cuatro factores clave para definir y gestionar el trabajo y las tareas académicas. Primero, estructuración de la tarea académica. Segundo, la enseñanza explícita de los requisitos y operaciones de la tarea utilizables para realizar el trabajo. Tercero, control del trabajo académico, Y cuarto, gestión de la evaluación. Por último, los trabajos de Doyle, identifican distintos tipos de tareas y las dimensiones

asociadas a las mismas. Doyle (1983) diferencia entre tareas de memoria, de rutina, de comprensión y de opinión. En cuanto a las dimensiones señala dos: ambigüedad (la posibilidad de que una respuesta pueda ser admisible); y el riesgo (o rigor de los criterios de evaluación que un docente utiliza y la probabilidad de que dichos criterios puedan ser cumplidos por el alumnado en situación de clase). Concluyen sus trabajos, Doyle y Carter, señalando que los profesores suelen almacenar un conocimiento situado del contenido curricular, de los procesos sociales, de las tareas académicas, y de las intenciones y posibilidades de comprensión del alumnado, que les permite tomar nuevas decisiones y gestionar el ambiente del aula.

Pero si bien es cierto que existe un consenso generalizado hacia la consideración del conocimiento del profesorado como un conocimiento práctico, no es menos cierto que se reconoce también, aunque bajo disputa, que el profesorado desarrolla un tipo de conocimiento transformado en la acción práctica, que asume ciertas habilidades, competencias y disposiciones, sugiere un énfasis especial, una sensibilidad a la enseñanza más que un conocimiento de proposiciones (Grimmett y MacKinnon, 1992). Es el denominado conocimiento de *oficio* (Angulo Rasco, 1999). Cuando un docente reflexiona sobre la materia pedagógica desde la perspectiva del que aprende, genera un conocimiento que representa una concepción no conservadora del «oficio» como experiencia transformada (Shulman, 1986). La *reflexión* es la clave, el motor, del conocimiento del oficio (Gimeno Sacristán, 1998). Gracias a la reflexión, el conocimiento de oficio supone «experiencia transformada», de la misma manera que transformar la experiencia supone reflexionar sobre la misma (Schön, 1983 y 1987).

Tom (1980, 1984 y 1985) afirma que la enseñanza es un oficio moral en dos sentidos. Primero, porque el acto de enseñanza presupone que algo de valor debe ser enseñado; segundo, porque la relación docente/estudiante es una relación inherentemente desigual. «La importancia de actuar según ciertos principios éticos presupone reconocer que la enseñanza no se da aislada de contextos externos –sociales, políticos, culturales en los que y por los que ocurre» (Angulo Rasco, 1999: 307). Lo que lleva a Tom (1984) a considerar que el conocimiento de oficio engloba no sólo conocimiento práctico sino una serie de habilidades para activar y emplear dicho conocimiento en la práctica, en la comprensión de los acontecimientos del aula, en las decisiones, que a su vez están mediatizadas por la reflexión.

Pero la reflexión no puede ir separada de la acción, como señala Gimeno Sacristán:

La acción genuinamente humana, aquella que merece tal nombre, es siempre refleja, se refleja, y eso quiere decir que tiene efectos duraderos en la persona que la realiza y no sólo en el medio en el que se desarrolla. Lo que hacemos, lo que actuamos nos hace. Pues bien, un efecto de ese reflejo de la acción (reflexión es el proceso o el resultado de reflejar y de reflexionar) es la generación de consciencia sobre la acción que queda plasmada en forma de representaciones, recuerdos o esquemas cognitivos y creencias

que pueden comunicarse, nutriendo a la memoria del material para pensar sobre las acciones pasadas y presentes y para orientar otras futuras. Saberes acerca de cómo, sobre qué, por qué y para qué de nuestras acciones y sobre las de otros constituyen un acervo de información que los sujetos extraemos de la acción. El conocimiento se liga en sus raíces a la práctica entendida como acción. Reflexionar sobre la práctica es consustancial a los seres humanos. Bueno es que caigamos en la cuenta de que los profesores lo son, y de que lo hacen como tales, antes y a la vez que como expertos de una práctica especializada como es la docencia. (Gimeno Sacristán, 1998: 120 y 121)

Precisamente el desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar es lo que lleva a Perrenoud (2004) a plantear una estrategia de profesionalización –un término ciertamente ambiguo– del oficio de enseñante basada en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. Ambas características «no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción» (Perrenoud, 2004: 12). Una práctica reflexiva «supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* (Bourdieu, 1991). Para lo cual propones una serie de desafíos para los formadores de enseñantes que abarcan desde «trabajar sobre el sentido y la finalidad de la escuela», hasta «la complejidad y la postura reflexiva», pasando por «partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar». Dicho de otra manera, para enseñar no basta con saber la asignatura (Hernández y Sancho, 1993).

Para comprender el conocimiento de los profesores, Grossman (1990) distingue varios tipos: conocimiento pedagógico general (relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase; técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.); conocimiento de la materia (saber sobre la asignatura que enseñamos, tener un manejo fluido de la disciplina que impartimos; este conocimiento también influye en el qué y el cómo enseñan); conocimiento del contenido (incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: conocimiento sintáctico –el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos– y sustantivo –dominio de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad–; el conocimiento didáctico del contenido (representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla; y el conocimiento contextual (adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela). Chevalard (1991), hablará de necesidad de que el profesorado aprenda a realizar de acuerdo con las características del alum-

no y del contenido la *transposición didáctica del contenido*, la adecuación didáctica del conocimiento para ser transmitido de la forma más idónea.

Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los profesores construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado, afirmando que

los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior; y es principalmente pedagógico. (Shulman, 1992: 12)

Yinger, por su parte, ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan. La vida del aula, en este sentido

está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase [...] La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción, y la información incluida en cada sistema. (Yinger, 1991: 31)

Este carácter interactivo del conocimiento del profesorado con el entorno es lo que ha llevado a definirlo como construido, social y distribuido. Lo comentado hasta ahora nos plantea la idea de que el conocimiento de los profesores se construye en interacción con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, así como en relación con las actividades de formación en las que los profesores participan. Pero además de su carácter *construido*, el conocimiento de los profesores tiene otras dimensiones a las que recientemente Putnam y Borko se ha referido en algunos artículos de interés (Putnam y Borko, 2000a; 2000b). Ellos hacen una propuesta, que amplía las estrechas miras de la investigación individualista que ha tratado de analizar el conocimiento de profesores aisladamente. Proponen considerar que el conocimiento de los profesores, además de construido, debe ser entendido como *un conocimiento contextualizado, social y distribuido*. Kincheloe (2001) y Kincheloe, Steinberg y Villaverde (2004) revisan esta cuestión desde la óptica del pensamiento postformal.

Esta idea ha sido asumida por Yínger, quien propone utilizar el concepto «working knowledge», para mostrar que el conocimiento se produce en diferentes situaciones. Este autor señala que «estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos orgánicos, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones» (1991: 5).

El conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. McLellan afirma que «el modelo de conocimiento situado se basa en el principio de que el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza» (1996: 6). No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que ese conocimiento se utiliza pues «el conocimiento sobre la enseñanza no puede aprenderse de forma independiente de las situaciones en las que éste se utiliza» (Marx *et al.*, 1998: 34). Como consecuencia de entender el conocimiento de manera contextualizada se nos plantea con dureza la pregunta de ¿qué utilidad tiene para la formación inicial del profesorado un conocimiento proposicional, sin vínculos con la situación o contexto donde pueda contrastarse o aplicarse? (Marcelo, 2002). Nuestra capacidad de transferencia –presentación, comunicación y construcción– de los aprendizajes que se transmiten en las instituciones de formación inicial debe ser reconsiderada. Zeichner (1992) insistirá en la conveniencia de educar al profesorado para la diversidad cultural.

Una última característica del conocimiento es que no reside en una sola persona, sino que está distribuido, entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Putnam y Borko, 2000b). Se asume la idea de que para el desarrollo de tareas complejas, ninguna persona posee la totalidad de conocimientos y habilidades de forma individual. Admitir este principio nos lleva a entender que es el trabajo en equipo lo que conduce a un mejor uso del conocimiento, lo que lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas. La idea del conocimiento distribuido se ha visto impulsada por el impacto de las Nuevas Tecnologías, principalmente Internet (Marcelo, 2002).

3. Las teorías implícitas y la organización del conocimiento de la enseñanza en el profesorado

La escuela es un espacio en el que interactúan representaciones múltiples y diversas en torno al conocimiento, al saber, al aprendizaje, al sujeto que interviene en el proceso de la educación, etc. Entonces nos preguntamos, ¿por qué la teoría implícita es un concepto novedoso? En primer lugar, porque es un concepto que

intenta superar la frontera mentalista del cognitivismo al incorporar la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano. Este intento no había sido abordado antes en los modelos conceptuales disponibles que intentan estudiar la cognición de los docentes. Sólo el enfoque del conocimiento de oficio intenta aproximarse, pero carece de soporte cognitivo consistente. En segundo lugar, porque se hace necesario un modelo de mente dinámico, flexible, que supere las constricciones de la teoría de esquemas. Y en tercer lugar, porque la teoría implícita conecta e integra en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de estos con la acción. Resulta ser así un concepto que trata de explicar cómo se organiza el conocimiento para actuar en interacción con el contexto cultural de elaboración.

Las teorías implícitas son unidades organizativas del conocimiento social. Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se denominan «teorías» porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científicas. Son «implícitas» porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia.

Además de ser un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, permiten generar inferencias –por lo tanto van más allá de lo meramente situacional– y diseñar planes de acción en torno a metas –son propositivas– (Claxton, 1987; Rodrigo, 1994; Pozo *et al.*, 2006). Disponer de teorías acerca de un campo determinado nos convierte en agentes activos, porque a través de las teorías intentamos transformar la realidad. Otra peculiaridad de las teorías implícitas es que no considera que el conocimiento cotidiano sea previo, alternativo o erróneo, con respecto al conocimiento científico o escolar. El sustrato epistemológico que guía el conocimiento cotidiano no es el mismo que el científico. Debido a su orientación eminentemente pragmática, el lego busca que su conocimiento sea útil, mientras que el científico espera que sus teorías sean ciertas (Rodrigo, 1994). Dicho de otra manera, las teorías implícitas tienen sus mismos marcos de garantía y justificación que el conocimiento formal, aunque sirven y se utilizan para contextos y demandas de tarea diferentes. Conviven, pues, con otras formas de representación de la realidad.

Las representaciones adquieren una doble función, la de conocimiento –contenidos proposicionales– y la de creencias –actitudes proposicionales–. No se diferencian por sus contenidos respectivos sino por responder a distintas necesidades y metas del individuo en una determinada situación. Este carácter ajustado y sensible de las representaciones lleva consigo una concepción más dinámica y flexible de éstas. Así, las teorías implícitas no se almacenan como tales sino que son el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas en escenarios socioculturales (Rodrigo, 1993).

Los ingredientes del escenario sociocultural –entorno espaciotemporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida del contenido de las mismas– constituye una invarianza biológica y cultural (Litle y McLaughlin, 1993). Pero también hay variaciones. Actores, motivaciones y metas, tipos de actividad y tareas, y modalidades de negociación de sus significados, pueden variar dando lugar a distintos tipos de escenarios (Rodrigo y Arnay, 1997).

La construcción de las teorías implícitas en escenarios socioculturales impone ciertas constricciones sobre su contenido y el modo en que se representan. En cuanto al contenido, aunque las teorías tienen un marcado carácter biográfico e individual, en realidad tienen bastante de colectivas, al menos dentro de determinados grupos sociales. El conocimiento cotidiano se diversifica en cuanto a su contenido en un conjunto limitado de versiones (no son infinitas las teorías sobre el amor, la violencia, o la libertad). En cuanto a la representación, las teorías implícitas, de acuerdo con su carácter situado, no se almacenarían en la memoria a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva. Las síntesis de trazos se integrarían en la memoria operativa con los trazos episódicos del modelo mental (MM) de la situación. Estos trazos episódicos contienen información sobre la estructura temporal, causal e intencional de la situación singular. Las teorías implícitas, al contener únicamente información prealmacenada y estereotipada, no podrán adaptarse a todas las peculiaridades y demandas cognitivas de las situaciones, para lograrlo necesitan integrarse en un modelo mental de la situación (Rodrigo, 1997). Los modelos mentales son incrementables, se modifican a medida que cambia la situación, a través de la negociación de significados, del intercambio social, de las características profesionales (experto-novato), de la biografía e historia de vida (Bolívar, 1999; Goodson, 2004).

«La negociación de modelos mentales en los escenarios socioculturales y la necesidad de llegar a modelos mentales compartidos conlleva la realización de cambios en los modelos mentales de las personas... Estos cambios dependerán del tipo de demandas que se suscitan en el escenario en construcción... Estos escenarios son de acumulación de experiencias (nivel 1), de inducción-teorización (nivel 2) o de metacognición (nivel 3)» (Rodrigo, 1997: 184). Conseguir una articulación compleja de lo explícito con lo implícito, el conocimiento con las creencias, lo cotidiano con lo escolar o científico, nos permitirá obtener una visión más elaborada y rica del mundo de la vida.

Uno de esos mundos de la vida que nos preocupa es de la enseñanza, y dentro de ella el papel del profesorado. La formación, utilización y reconstrucción permanente del pensamiento práctico reflexivo del profesorado es una de

las claves del desarrollo y la innovación de la educación. Las teorías implícitas del profesor son pues una pieza esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje en el grupo de estudiantes, en las redes de intercambio de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas e ideologías dominan la institución escolar (Pérez Gómez, 1998). Las teorías implícitas del profesorado son síntesis de experiencias prácticas pedagógicas que construye en el escenario de la cultura escolar. «Si las teorías implícitas están incrustadas en la construcción del pensamiento y forman esquemas de acción social, habrá que concluir que constituyen un fenómeno ineludible en la realidad de la enseñanza» (Rodríguez Sánchez, 2002: 45). Las teorías implícitas, en cuanto que síntesis de conocimientos y creencias, subyacen, de una u otra forma, en el diseño de la enseñanza, la construcción de las tareas académicas, en los procesos de evaluación, en la toma de decisiones, en los intercambios simbólicos, etc, que ordenan, regulan e intervienen en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la educación.

Desde nuestro punto de vista, una teoría implícita engloba diversos tipos de «conocimiento» –sobre la materia, sobre la gestión del aula, valorativo, sobre el alumnado–, «conocimiento personal práctico» –reglas, principios prácticos, imágenes, dilemas, metáforas, ritmos...– y «creencias» –decisiones, acciones, rutinas, hábitos...– que se traducen en «esquemas de actuación y comprensión» que guían la «acción práctica». La reflexión actuaría como mecanismo a través del cual teoría implícita y acción práctica se comunican de forma dialéctica y dinámica en un escenario educativo singular. La activación recurrente de modelos mentales situacionales, a partir de unas demandas (curriculares) específicas, conformarán un conjunto de experiencias –una memoria–, contrastadas en unos casos y refutadas en otros, que permitirán y facilitarán la comprensión e interpretación de los procesos de enseñanza del profesor (Angulo Rasco, 1999; Gimeno Sacristán, 1998).

Saber qué piensan los profesores, cómo actúan y por qué lo hacen, hacer visible –o explícito– cómo resuelven los dilemas de la práctica educativa a través de sus propias teorías implícitas, a través de sus propias historias, nos permite observar cómo surgen toda una serie de representaciones sobre las políticas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación. En muchos casos, ponen en evidencia la superficialidad de las perspectivas administrativas sobre el cambio y la mejora escolar y, en general, contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente (Goodson, 2004). Pero debemos ser prudentes con las implicaciones éticas que tiene un conocimiento de ésta índole. El saber y las personas no pueden convertirse en una mercancía manipulable de forma ordenada y eficiente como ocurre en el mercado.

En cualquier caso, es una oportunidad para acercarnos a la comprensión de hombres y mujeres que viven su subjetividad en el marco de la segunda modernidad. Una sociedad y un momento histórico que, al igual que otros, se proyecta cargado de contradicciones y posibilidades, aspiraciones y frustraciones, desmotiva-

ción (Torres, 2006) y entusiasmo sobre nuestras ocupaciones, oficios y trabajos, y se acaba reflejando en nuestras maneras de pensar, sentir y actuar en la realidad.

En este capítulo hemos intentado analizar cómo el estudio del conocimiento y saber del profesorado es heredero del debate postmoderno que tiene lugar principalmente en la década de los ochenta y noventa, por una parte. Por otra, hemos visto cómo los estudios sobre el pensamiento del profesorado son una consecuencia de la expansión de la psicología cognitiva norteamericana, principalmente, que intenta dominar la explicación psicológica del comportamiento docente. Esta perspectiva, fuertemente psicologista, supone un avance importante en la comprensión de la naturaleza del funcionamiento cognitivo del profesorado docente y un cambio de mirada hacia el significado de la función de la enseñanza. Es la corriente predominante en los años ochenta y noventa, y los trabajos que aquí se recogen están, de alguna manera, inspirados en esas formas de aproximación en el estudio del saber y pensamiento del profesorado.

4. Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (1999), *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*, Madrid, Trotta.
- Angulo Rasco, J.F. (1999a), «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente», en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 261-319.
- Angulo Rasco, J. F. (1999b), «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo», en J. F. Angulo Rasco et al., *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 17-37.
- Area, M. (2005), *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*, Barcelona, Octaedro.
- Area, M. (coord.) (2001), *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999), «Developing Practice, Developing Practitioners, Toward a Practice-Based Theory of Professional Education», en L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.), *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 3-32.
- Ballesteros, J. (1989), *Posmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos.
- Baudrillard, J. (1978a), *A la sombra de las mayorías silenciosas*, Barcelona, Kairós.
- Baudrillard, J. (1978b), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós.
- Baudrillard, J. (1990), *El sistema de los objetos*, México, Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005), *Identidad*, Madrid, Losada.
- Beck, U. (1998), *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (2002), *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- Bell, D. (1982), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bello Reguera, G. (1997), *La construcción ética del otro*, Oviedo, Nobel.
- Berlak, A. y Berlak, H. (1981), *Dilemmas of Schooling*, Londres, Methuen.

- Berliner, D. y Calfee, R. (eds.) (1996), *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York, Macmillan.
- Berman, M. (1991), *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson I. (1997), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Londres, Kluwer. [trad. cast. *La enseñanza y los profesores* (I, II y III), Barcelona, Paidós, 2000.]
- Bolívar, A. (1995), *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Granada, Colección de monografías FORCE, nº 9.
- Bolívar, A. (2001), «Globalización e identidades: (Des)Territorialización de la cultura», *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 265-288.
- Bolívar, A. (Dir.) (1999), *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria, Desarrollo personal y formación*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1998), «L'essence du néolibéralisme», *Le monde diplomatique*, marzo.
- Bourdieu, P. (1997), *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- Bruner, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Buchmann, M. (1984), «The priority of knowledge and understanding in teaching», en L. Katz y J. Raths (eds.), *Advances in Teacher Education*, Norwood, Ablex, pp. 29-50.
- Carter, K. y Doyle, W. (1987a), «Teachers' Knowledge Structures and Comprehension Processes», en J. Calderhead (comp.), *Exploring Teachers' Thinking*, Londres, Cassell, pp. 147-160.
- Castells, M. (1997), *La era de la información. La sociedad red*, Vol. 1, Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001), «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes», *Revista de educación*, número extraordinario, pp. 41-58.
- Clandinin, D. J. (1986a), *Classroom Practice*, Lewes, East Sussex, The Falmer Press.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986), «Procesos de pensamiento de los docentes», en M.C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, vol. III, 3ª edición, Barcelona, Paidós, pp. 443-539.
- Clark, C. M. y Yinger, R. (1979), *Three studies on Teacher planning*, East Lansing, Michigan State University, the Institute for Research on Teaching, nº Research Series 55, junio.
- Claxton, G. (1987), *Vivir y aprender: psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (1999), «Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities», en A. Iran-Nejad y P.D. Pearson. *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, pp. 29-305.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999), «The Teacher Research Movement: A Decade Later», *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 7, pp. 15-25.

- Contreras, Domingo J. (1985), «¿El pensamiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado», *Revista de Educación*, núm. 277, pp. 5-28.
- Cortina, A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- Chevallard, I. (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Dahrendorf, R. (1997), «La naturaleza cambiante de la ciudadanía», *La Política*, (3), pp. 139-149.
- De la Dehesa, G. (2000), *Comprender la globalización*, Madrid, Alianza Editorial.
- Debord, G. (1999), *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*, Barcelona, Anagrama.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Doyle, W. (1983), «Academic Work», *Review of Educational Research*, vol. 53, núm. 2, 1983, pp. 159-199.
- Doyle, W. (1990), «Classroom Knowledge as a Foundation for Teaching», *Teachers College Record*, vol. 91, núm. 3, pp. 347-360.
- Doyle, W. (1986a), «Classroom Organization and Management», en M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of Research on Teaching*, 3 ed., Nueva York, MacMillan Publishing Comp. pp. 392-431.
- Doyle, W. (1986b), «Content Representation in Teachers' Definitions of Academic Work», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, núm. 4, pp. 365-379.
- Doyle, W. y Carter, K. (1987), «Choosing the Means of Instruction», en V. Richardson-Koehler (comp.), *Educators Handbook. A Research Perspective*, Nueva York, Longman, pp. 188-206.
- Dreyfus, H.L. y Dreyfus, S.E. (1986), *Mind over Machina. The power of Human Intuition and expertise in the Era of the Computer*, Oxford, Basil Blackwell.
- Elbaz, F. (1981), «The Teacher's 'Practical Knowledge': Report of a Case Study», *Curriculum Inquiry*, vol. 11, nº 1, pp. 43-71.
- Elias, N. (1989), *El proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1993), «Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science», en J. Elliot (comp.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, Londres, The Falmer Press, pp. 65-85.
- Esteve Zarazaga, J.M. (1997), *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- Feiman-Nemser, S. (2001), «From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching», *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, pp. 1013-1055.
- Fenstermacher, G. (1994), «The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching», *Review of Research in Education*, Washington, AERA, pp. 3-56.
- Fernández Enguita, F. (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- Giddens, A. (1994), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Universidad.

- Gimeno Sacristán, J. (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001a), «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizada», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 121-142.
- Gimeno Sacristán, J. (2001b), *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005), *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.
- Goodson, Ivor F. (ed.) (2004), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- Grimmet, P.P. y Mackinnon, A.M. (1992), «Craft Knowledge and the Education of Teachers», en G. Grant (comp.), *Review of Research in Education*, vol. 18, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 385-456.
- Grossman, P. (1990), *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*, Chicago, Teacher College Press.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y nacionalización social*, Madrid, Taurus.
- Hargreaves, A. (1992), «Time and Teachers' Work: An analysis of the intensification thesis», *Teacher College Record*, vol. 94, núm. 1, pp. 87-108.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996), *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*, Londres, Falmer Press.
- Hargreaves, A. et al. (eds.) (1998), *International Handbook of Educational Change*, Londres, Kluwer.
- Hargreaves, D. (1997), «A Road to the Learning Society», *School Leadership and Management*, vol. 17, núm. 1, pp. 9-21.
- Hargreaves, D. (1999), «The knowledge-creating school», *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, núm. 2, pp. 122-144.
- Harvey, D. (1995), «Globalization in Question», *Rethinking MARXISM*, núm. 8 (4), pp. 1-17.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós.
- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1994), *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- Houston R. (ed.) (1990), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan.
- Ibáñez, J. (1994), *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo XXI.
- Jackson, Ph. W. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jackson, Ph.W. (1992), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Education and Research*, Nueva York, Macmillan Publishing Co.
- Kagan, D. (1992), «Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 2, pp. 129-169.
- Kincheloe, J.L.; Steinberg, Sh.R. y Villaverde, L.E., (2004), *Repensar la inteligencia. Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Kincheloe, J.L. (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997), «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», *La Política*, (3), pp. 5-39.
- Lampert, M. (1985), «How do teachers manage to teach? Perspective on problem in practice», *Harvard Educational Review*, vol. 55, nº 2, pp. 178-194.

- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1998), «Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform», en A. Hargreaves *et al.* (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Londres, Kluwer, pp. 710-729.
- Lipovetski, G. (1987), *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama.
- Lipovetski, G. (1986), *La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- Little, J. y McLaughlin, M. (1993), «Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching», en J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds.), *Teachers' Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*, Nueva York, Teacher College Press, pp. 1-8.
- Lortie, D. (1975), *School Teachers: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lyon, D. (1994), *Postmodernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Lytard, J.F. (1998), *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Maffesoli, M. (1990), *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*, Barcelona, Icaria.
- Marcelo, C. (2002), «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, núm. 35, disponible en <<http://epaa.asu.edu/epaal/v10n35/>>.
- Marx, K. y Engels, F. (1998), *Manifiesto comunista*, Barcelona, Crítica.
- Marx, R. *et al.* (1998), «New Technologies for Teacher Professional Development», *Teaching and Teacher Education*. vol. 14, núm. 1, pp. 33-52.
- McLellan, H. (1997), «Creating Virtual Communities Via the Web», en B. Khan (ed.) *Web-Based Instruction*, New Jersey, Englewood Cliffs, pp. 185-190.
- McLuhan, M. (1998), *La Galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- Morin, E. (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Munby, H. (1986), «Metaphor in the Thinking of Teachers: an Exploratory Study», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, núm. 3, pp. 197-209.
- Navarro, V. (2000), *Globalización económica, poder político y estado del bienestar*, Barcelona, Ariel.
- Ovejero Lucas, F. (1997), «Tres ciudadanos y el bienestar», *La Política* (3), pp. 93-116.
- Pajares, M.F. (1992), «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct», *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332.
- Pérez Gómez, A.I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Pérez, Gómez A. I. y Gimeno Sacristán J. (1988), «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 42, pp. 37-63.
- Perrenoud, Ph. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Gráo.
- Picó, J. (comp.) (1988), *Modernidad y posmodernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Popkewitz, Th. S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Postman, N. (1992), *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*, Barcelona, Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg.

- Postman, N. (1999), *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona, Octaedro.
- Pozo *et al.* (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000a), «What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?», *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 1, pp. 4-15.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000b), «El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición», en B. Biddle, T. Good y I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, pp. 219-309.
- Richardson, V. (ed.) (2001), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*, Nueva York, American Educational Research Association.
- Richardson, V. (1996), «The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach», en J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 102-119.
- Rifkin, J. (2000), *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*, Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. (1993), «Representaciones y Procesos en las teorías implícitas», en M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor, pp. 95-122.
- Rodrigo, M.J. (1994), «Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social», en María José Rodrigo (comp.), *Contexto y Desarrollo Social*, Madrid, Síntesis, pp. 26-43.
- Rodrigo, M.J. (1997), «Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas», en M.J. Rodrigo y J. Arnay Puerta (comp.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, pp.177-215.
- Rodrigo, M.J. y Arnay Puerta, J. (comp.) (1997), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Rodríguez Guerra, J. (2001), *Capitalismo flexible y Estado de bienestar*, Granada, Comares.
- Rodríguez Guerra, J. (2002), *Globalización y Estado del bienestar*, Islas Canarias, La Marea.
- Rodríguez Sánchez, A. (2003), «El conocimiento escolar: La experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación-acción», Tesis doctoral inédita, Málaga, Universidad de Málaga.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Londres, Temple Smith. [trad. cast. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.]
- Schön, D.A. (1987), *Educating the reflexive practitioner*, San Francisco y Londres, Jossey-Bass. [trad. cast. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/MEC, 1992.]
- Schubauer-Leoni, M.L. y Grossen M., (1993), «Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts», *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 8, núm. 4, pp. 451-471.

- Sebreli, J.J. (1992), *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Barcelona, Ariel.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981), «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 372-419.
- Shulman, L. (1986), «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching», *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- Shulman, L. (1998), «Theory, Practice, and the Education of Professional», *The Elementary School Journal*, vol. 98, núm. 5, pp. 511-526.
- Sikula, J. Buttery, T. y E. Guyton (eds.) (1996), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan.
- Sola Fernández M., (1999), «El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional», en A. I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz y J. F. Angulo Rasco (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*, Madrid, Akal, pp 661-683.
- Tom, A.R. (1980), «Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and the teacher education», *Curriculum Inquiry*, vol. 3, núm. 1, pp. 313-323.
- Tom, A.R. (1984), *Teaching as a moral craft*, Nueva York, Longman.
- Tom, A.R. (1985), «Inquiry-oriented Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 35-44.
- Torres Santomé, J. (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- Torres Santomé, J. (2006), *La desmotivación del profesorado*, Madrid, Morata.
- Veenman, S. (1984), «Perceived Problems of Beginning Teachers», *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.
- Wertsch, J. (1993), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor.
- Westerman, D.A. (1991), «Expert and Novice Teacher Decision Making», *Journal of Teacher Education*, vol 42, núm. 4, pp. 292-305.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999), *La escuela, el estado y el Mercado*, Madrid, Morata.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998), «A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry», *Review of Educational Research*, vol. 68, núm. 2, pp. 130-178.
- Wilson, S. y Berne, J. (1999), «Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development», en A. Iran-Nejad y P.D. Pearson, *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, pp. 173-209.
- Wittrock, M. (ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*, Nueva York, American Educational Research Association. [trad. cast. *La investigación de la enseñanza, I, II, III*, Barcelona, Paidós Educador, 1989-1990.]
- Yinger, R. (1991), *Working Knowledge in Teaching*, paper presented at the ISATT Conference.

Zeichner, K. (1999), «The New Scholarship in Teacher Education», *Educational Researcher*,
Vo. 28, No. 9, pp. 4-15.

Zeichner, K. (1992), *Educating Teachers for Cultural Diversity*, Michigan, National Centre
for Research on Teacher Learning.

Sumario	4
Presentación	5
1. Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado	
JAVIER MARRERO ACOSTA	8
1. Nuevos escenarios para pensar: la segunda modernidad	9
1.1. Un nuevo sistema de organización caracterizado por las redes, las tecnologías de la información y el acceso definen a la sociedad global	13
1.2. El consumo y la publicidad contribuyen a la conformación de una subjetividad líquida que define el código cultural por excelencia de la segunda modernidad.	16
1.3. La flexibilidad, desigualdad y despolitización regulan y ordenan la economía de libre mercado.	19
1.4. La consecuencia es la redefinición del papel de la educación, de la cultura escolar y del profesorado.	21
2. Un recorrido por la investigación sobre el saber del profesorado	23
2.1. Estudios <i>sobre</i> el conocimiento del profesorado	25
2.2. Estudios <i>desde</i> los docentes	30
3. Las teorías implícitas y la organización del conocimiento de la enseñanza en el profesorado.	34
4. Referencias bibliográficas.	38

PARTE I. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CULTURAS ESCOLARES

2. Un contraste de ideas entre niveles educativos.

Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior

ANA BEATRIZ JIMÉNEZ LLANOS	47
1. Breve descripción de las teorías implícitas del profesorado	48
2. Las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior.	52
2.1. ¿Sostienen los docentes de los distintos niveles las mismas/diferentes ideas (proposiciones) sobre la enseñanza?	52
2.2. ¿Existen teorías sobre la enseñanza típicas de educación infantil y primaria, secundaria y superior?	54
2.3. ¿Cómo conciben los docentes de los diferentes niveles educativos cada componente de la enseñanza?	58
2.4. ¿Cuáles son los subdominios más relevantes para la concepción general de la enseñanza de los docentes de cada nivel educativo?	66

2.5. ¿Existen ideas sobre la enseñanza exclusivas para los niveles educativos?	69
2.6. ¿Cuáles son las creencias de los docentes de los tres niveles educativos sobre la enseñanza?	70
2.7. ¿Cuáles son las diferencias en las creencias educativas que asumen los docentes de los tres niveles educativos?	81
3. Reflexiones finales	86
4. Referencias bibliográficas.	87
5. Anexo 1. Enunciados que componen las síntesis de creencias en educación infantil y primaria.	90
6. Anexo 2. Enunciados que componen las síntesis de creencias en educación secundaria	91
7. Anexo 3. Enunciados que componen las síntesis de creencias en Educación Universitaria.	93

3. ¿Hombres críticos y mujeres dependientes? Una aproximación al pensamiento del profesorado desde una perspectiva de género

M ^a CARMEN MARTEL DE LA COBA	95
1. Preludio	95
2. ¿Existen las mujeres en los estudios sobre el pensamiento del profesor? ...	99
3. El socioconstructivismo y el género: hacia un necesario encuentro	100
3.1. Los resultados del profesorado: entre la sorpresa, la incredulidad y el cuestionamiento	102
3.2. El rastreo por los orígenes; en la búsqueda de la explicación y la razón	106
4. Más allá del pensamiento	113
5. Referencias bibliográficas.	115

4. Las teorías implícitas del profesorado de secundaria. Un análisis de la relación entre culturas de centro y teorías implícitas en enseñanza secundaria

FÁTIMA CASTRO LEÓN	117
1. Las culturas escolares.	119
2. El conocimiento del profesorado	122
3. El estudio de las interacciones entre culturas organizativas y pensamiento del profesorado	124
3.1. Alejandro o <i>la dispersión de sus teorías implícitas</i>	127
3.2. Juan Luis o <i>la polarización de sus teorías implícitas</i>	130
4. Comunalidades y diferencias en la base de la profesionalidad	133
5. Referencias bibliográficas.	135

PARTE II. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y ACCIÓN

5. Las practicas de enseñanza del lenguaje oral en educación infantil y las teorías implícitas del profesorado

ISABEL O'SHANAHAN JUAN	138
1. Introducción	138
2. Reflexiones en torno a la didáctica de la lengua oral	139
3. Pensamiento del profesorado y enseñanza de la lengua	141
4. Prácticas de enseñanza del lenguaje oral y su relación con las teorías implícitas del profesorado: María y Raquel protagonistas del estudio de casos	143
5. Referencias bibliográficas	154
Anexo. Sistema de categorías de conducta	156

6. La reconstrucción de la práctica desde las tareas académicas y las teorías implícitas del profesorado

MARÍA DOLORES BAENA CUADRADO	159
1. La reflexión sobre la acción como reconstrucción del pensamiento docente	160
2. El análisis de la práctica como cruce entre pensamiento y acción	162
2.1. El análisis del pensamiento	163
2.2. El análisis de la acción	164
3. Reconstruir la práctica de dos profesoras de Ciencias en Educación Secundaria: los vínculos entre el pensamiento y la acción	170
3.1. El caso de Julia o <i>la incoherencia del orden</i>	170
3.2. El caso de Andrea o <i>la coherencia del caos</i>	174
4. Conclusiones: algunas alternativas a la formación y desarrollo profesional del profesorado	179
5. Referencias bibliográficas	183

7. Mutaciones en el mundo, visiones del profesor: itinerario conceptual para repensar el saber docente

ANTONIO HERNÁNDEZ DÍAZ	186
1. Mapas sociales, territorios escolares	187
2. Condiciones sociales, representaciones del profesorado	188
3. Cambian los tiempos, cambia la escuela	189
4. Cultura del profesorado y postmodernidad	190
4.1. El cruce de culturas en la escuela	190
4.2. Aprender en la escuela, aprender en la calle	191
4.3. Nuevos problemas, representaciones del profesorado	191
4.3.1. ¿Diálogo o autismo?	192
4.3.2. ¿Quiénes somos? La identidad docente	193
5. El modelo «policéntrico»: ¿un caso de mutación?	194

5.1. Naturaleza del conocimiento, características de la enseñanza	194
5.2. Itinerario conceptual para afrontar la incertidumbre	196
5.3. Constructivismo cognitivo y representaciones sociales	196
5.4. La formación de conceptos: la perspectiva vigotskiana	197
5.5. Teorías implícitas y dimensiones del cambio	197
5.6. La perspectiva compleja	198
5.7. Complejidad biológica, complejidad inconsciente	199
6. Repensar la cultura docente: una tarea inconclusa	200
7. Referencias bibliográficas	200

PARTE III. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 203

8. Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial

JOSÉ FRANCISCO MARTÍNEZ LICONA	204
1. El pensamiento docente en la formación inicial	204
2. El estudio de las teorías sobre la enseñanza del alumnado de Magisterio	207
3. Acerca de la génesis de las teorías sobre la enseñanza	213
4. Dos ideas esenciales sobre las teorías implícitas de los estudiantes de Magisterio	216
5. Referencias bibliográficas	216

9. La «reflexión» y las teorías implícitas del profesorado: un análisis de las concepciones del profesorado de formación inicial

OLGA CEPEDA ROMERO	218
1. La formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional: algunos conceptos	218
2. Desarrollo profesional, reflexión y teorías implícitas del profesorado	221
3. Análisis de las teorías implícitas de los futuros docentes	229
4. Referencias bibliográficas	243

EPÍLOGO

Reencontrar el pensamiento, comprender la práctica	246
---	------------