

El Pensamiento del Profesor: más allá de un constructo teórico

Graciela Baum.

Resumen.

El presente trabajo plantea un recorrido eminentemente descriptivo respecto del programa de investigación que aborda el pensamiento del profesor en tanto constructo teórico-práctico desde una perspectiva cognitiva y socio-cultural. Su potencial –mas allá de la diversidad de acercamientos, teorizaciones y metáforas- radica en intentar dar respuesta a una pregunta básica: ¿cómo y en qué medida la plataforma mental del profesor impacta y construye tipos de praxis situada a la hora de pensar la clase y gestionarla?

Palabras clave: pensamiento del profesor – cognición- conocimiento del profesor- biografía- prácticas docentes –contexto socio-cultural.

El pensamiento del profesor constituye un programa de investigación con consecuencias prácticas y con pretensión de alcanzar repercusiones prácticas, de ahí su fecundidad y vigencia.

Su punto de partida es la creencia en que el modo en que el profesor piensa en su enseñanza determina sus acciones en la clase, por lo cual el avanzar sobre cómo organiza sus prácticas supondría un principio de modificación y/o mejoramiento de éstas.

Los primeros antecedentes de este tipo de investigación -que datan de los años '60- se encuentran en los programas de investigación sobre la eficacia docente bajo el paradigma – conductista- de la efectividad o, también llamado proceso-producto. En él, el producto está correlacionado con la eficacia del proceso, es decir, con las acciones observables de dirección de la clase por parte del profesor, tales como el manejo del tiempo, la asignación de tareas, el uso de indicadores, la provisión de información correcta, el buen uso de refuerzos, etc.

El tránsito de preguntarse qué hacían los profesores eficientes a preguntarse cuáles eran los determinantes de esas acciones se correlaciona con el auge del enfoque cognitivista y orienta la búsqueda hacia los procesos mentales del profesor. Se inicia así, a mediados de los años '70, una serie de investigaciones sobre cómo el profesor toma decisiones, y se utiliza para este propósito la metáfora de la mente como un procesador sintáctico de la información –esto es, haciendo uso de reglas independientes del contenido para ordenar la información proveniente del medio y relacionarla con la información almacenada. Bajo este modelo, se estudia cómo el profesor procesa la información a partir de señales que registra en la clase y cómo elige entre

diferentes opciones, las que suelen graficarse en árboles de decisión. Así, el docente se conceptualiza como un procesador “racional” que evalúa la situación, se plantea el abanico de posibilidades, selecciona una y/o la pone en práctica o vuelve a realizar el proceso de selección para operativizar cada vez más su respuesta. Comporta, por ende, un modelo de sintaxis.

El siguiente peldaño en las investigaciones es el del acceso al contenido, al componente semántico, esto es, entender el procesamiento cognitivo incluyendo la participación de diversos conocimientos, aquellos con los que se analiza y da sentido y dirección a la acción -o esquemas de interpretación y acción. Se inician estudios sobre esquemas, rutinas, teorías, creencias, todos ellos contenidos en el conocimiento práctico del profesor –entendido como una fusión de saberes científicos, tradiciones escolares, elementos culturales (una especie de “saber hacer”) y teorías personales sobre la realidad del aula (una especie de “saber en uso”). Este saber se configura en relación con factores como la formación docente, las primeras experiencias profesionales, o las características del trabajo en las aulas. Otorga suma importancia a las situaciones y al contexto en que el proceso se desarrolla y a cómo los factores antes mencionados conforman y se expresan en el contenido del pensamiento pedagógico del profesor.

En este sentido, de la complejización del modelo de funcionamiento mental del profesor, el interés de las investigaciones se traslada al estudio del conocimiento implicado en las actividades prácticas de los profesores, bajo la hipótesis de un principio de causalidad compleja que parece gobernar las acciones en el aula. Se abandona la creencia de que la acción del profesor sea puramente instrumental y pasan a ser considerados agentes activos en la construcción de su propia práctica.

Todas las descripciones del pensamiento del profesor definen dos aspectos: la forma en que éste se organiza y el contenido que incluye. Por un lado existe la tendencia a entender este conocimiento en forma de paquetes, relativamente homogéneos y focalizados en ciertos eventos y acciones; y por otro, la creencia que este conocimiento adopta formas más generales y holísticas con derivaciones más amplias a distintos aspectos de la organización mental de la clase, la práctica personal y la valoración de la experiencia. En estos estudios se destacan dos conceptos clave: el de esquemas y el de conocimiento práctico.

Los esquemas –definidos como unidades molares relativamente complejas que contienen conocimiento e información procedural sobre el uso de ese conocimiento -se utilizan para explicar la estabilidad en la conducta del profesor en una situación compleja, variable e impredecible como la de clase. Según Calderhead (1988) “los profesores disponen de esquemas pertenecientes a situaciones didácticas (como el “inicio de la clase”) y de conocimientos prototípicos con los que pueden identificar situaciones tales como “bloque de

aprendizaje”, “pérdida de tiempo”, “falta de interés”, y de guiones que les permiten dar respuestas rutinarias a estas situaciones”. La regulación de la conducta que es producto de la acción de los esquemas crea una armonía de las acciones que permite manejar el ambiente de la clase y dirigir la atención hacia sucesos menos predecibles o menos regulares.

Así, si los esquemas explican los aspectos regulados y regulares, es necesario contar con alguna noción que circunscriba las maneras más holísticas de conferir significado y orientar esa acción en función de valoraciones personales. Es esta noción la que conduce a definir la enseñanza como el ejercicio de un tipo especial de conocimiento -un conocimiento práctico- con el que se afrontan los problemas en la clase.

Según Freeman (1981), este conocimiento se organiza en tres instancias: reglas –que indican metódicamente qué hacer en una situación particular de clase; principios –que fundamentan la reflexión sobre la acción y son más inclusivos que las reglas; e imágenes –que guían la intuición del profesor respecto de cómo debería ser la enseñanza y cómo realizar sus propósitos. Esto dada la síntesis de valores, necesidades, sentimientos y creencias que las imágenes comportan y que se enuncia breve y metafóricamente. Este nivel es el más inclusivo y menos explícito.

El conocimiento práctico del profesor no es directamente accesible e independientemente de la unidad de análisis a los fines de la investigación, requiere procedimientos de distanciamiento objetivación y reflexión.

En el abanico de investigaciones se conceptualiza este conocimiento práctico de modos muy distintos, ya sea como una construcción totalmente individual e idiosincrática, o como una construcción que presenta patrones comunes relacionados con el contexto social en que se desarrolla. Ya sea con una forma proposicional explícita y organizada; o implícita, que se expresa en las acciones del profesor.

Algunos investigadores –como Clandinin- sostienen que los profesores experimentados poseen un conocimiento práctico, personal y “recortado por las situaciones”. Este conocimiento es personal porque constituye lo que la persona es y porque “surgió de situaciones que tienen contenido afectivo para ella.” Según esta línea de investigación es necesario comprender la construcción del profesor sobre la clase como una reconstrucción de la narrativa de su vida, es necesario hallar la “unidad narrativa” entendida como continuum dentro de las experiencias vitales de una persona. Según Clandinin y Connelly (1988), “(...) la unión de una persona determinada, en un tiempo determinado y en un lugar concreto de todo lo que esa persona ha sido y ha hecho en el pasado y en el pasado de la tradición que lo ayudó a configurarse.”

Estas posiciones recibieron críticas basadas en su excesiva individualización y desconocimiento de las condiciones sociales e institucionales de los sujetos, en el excesivo

énfasis en la acción individual y en la separación conceptual entre las prácticas del profesor y el elemento institucional. Desde un punto de vista empírico se cuestionaron los hallazgos de extrema diversidad individual que apoyan esas imágenes de autonomía y variedad dentro de la “unidad” de la narrativa individual.

Otros investigadores como Willynsky –crítico de Clandinin- sostienen la existencia de formas comunes de pensar y actuar también talladas en la experiencia pero que, para ser entendidas, hacen necesario entender el marco social y cultural en que esa experiencia se desarrolla, y, por ende, también entender cómo las teorías e ideologías que son parte del contexto social dan forma al pensamiento individual. Según Willynsky “(...) Tratando de encontrar los aspectos perdidos del *self* en los maestros, Clandinin y Connelly han perdido esta interdependencia estructural entre *self* y sociedad.”(Willynsky, 1989)

Volviendo a la forma en que se expresa el conocimiento práctico del profesor, algunos autores sostienen que los enunciados del profesor sobre su acción deben ser interpretados como justificaciones *a posteriori*, es decir, que el saber que se expresa verbalmente en una situación apartada de la acción inmediata –como por ejemplo en una entrevista- no coincide con el saber de la acción. En esta línea Calderhead (1988) se plantea la validez de los informes de los profesores, en tanto justificaciones *ad hoc* frente a la situación de investigación o racionalizaciones *a posteriori*.

Esta distinción entre saber verbalizado y saber de la acción coincide con la noción de Schön (1992) “conocimiento en la acción”, el cual se manifiesta en nuestras acciones inteligentes –de ejecución espontánea y hábil- y no es viable de explicitación verbal. Es la sustancia de lo que el mismo autor denomina “teorías en uso” –en contraposición con las “teorías expuestas” surgidas de la necesidad del sujeto de explicar sus acciones (Schön, 1983). Estas “teorías en uso” o “conocimiento en la acción” suponen un conocimiento que el individuo “no conoce”, que debe ser reconstruido para ser sometido a análisis y ser susceptible de modificación. Por ello, los planteos actuales se sustentan en la reflexión como vía principal de la reconstrucción de lo tácito. El valor de la reflexión sobre la propia práctica da lugar a las investigaciones sobre el verdadero funcionamiento de las acciones del profesor. En este ámbito surgen también cuestiones relativas a la autenticidad de las interpretaciones o principios explicativos de la acción docente en tanto producto de procesos reflexivos. Tanto el profesor como el investigador y sus respectivas interpretaciones de la acción o de la teoría implicada en la acción pueden elaborar construcciones sesgadas por su propia plataforma mental.

Otros investigadores afirman que por vía de la reflexión los profesores enuncian “genuinos principios de acción”, y que las diferencias entre los principios sostenidos y la acción se deben

a interpretaciones diferentes entre el que enuncia el principio y el que analiza la práctica desde un punto de vista externo.

Así, este programa de investigación se superpuebla de conceptos para la categorización y descripción del conocimiento implicado en las “acciones inteligentes” del profesor. Entre otros, esquemas, planes, rutinas (“reglas” según el modelo de Freeman); constructos, teorías personales, teorías subjetivas, teorías implícitas (“principios” según el modelo de Freeman); metáforas, imágenes, creencias, perspectivas (“imágenes” según el modelo de Freeman). Todos ellos expresan algún nivel de organización del conocimiento y se caracterizan por ser una forma de conocimiento personal, orientada hacia la práctica y entrelazada con la experiencia personal.

Esta prolificidad conceptual resulta de la confluencia de saberes al interior de este conocimiento, los cuales responden a una práctica –la de enseñanza- con aspectos regulares y regulables y con lo que Schön llama “zonas indeterminadas”. Así, este conocimiento práctico es multidimensional en relación con las formas en que se organiza, las funciones que cumple y los modos en que se relaciona con los distintos tipos de acción en la práctica escolar. Dado que no posee una forma y organización única, combina explicaciones, creencias y teorizaciones explícitas con dimensiones tácitas e implícitas.

Volviendo al punto de partida de este trabajo, la pretensión de este programa de investigación de alcanzar repercusiones prácticas se plasma cada vez más en la búsqueda de articulaciones entre conocimiento y acción. Así, aparte de atender al conocimiento prescriptivo (técnicas) y conceptual (teorías formalizadas) las investigaciones se orientan hacia el valor formativo de la experiencia profesional. En este sentido Pope (1998) agrupa los propósitos de investigación sobre el conocimiento del profesor según dos nociones: “afuera-adentro” y “adentro-afuera”. Las del primer tipo procuran desarrollar modelos conceptuales sobre el pensamiento del profesor, evaluaciones críticas de su conocimiento o sistemas para clasificar distintos tipos de pensamiento; las del segundo tipo se preocupan porque el profesor pueda clarificar su pensamiento por sí mismo. Este segundo tipo, según Pope, es consistente con el énfasis actual en la investigación-acción.

Vemos así que tanto la importancia que cobra la biografía de un sujeto como estructurante de sus formas de hacer y pensar como docente, como la existencia de una unidad narrativa que vincula pasado y presente, pretenden sostener la hipótesis de que la identificación de la plataforma desde la que se orienta la acción puede ser un camino para la modificación y mejoramiento de las prácticas docentes.

En nuestra opinión, el valor de la investigación sobre el pensamiento del profesor atraviesa todas las didácticas por disciplinas en tanto supone un docente como práctico reflexivo en la

acción y sobre la acción, co-constructor de un espacio de búsqueda, con niveles crecientes de accesibilidad al propio conocimiento práctico a fin de renovar sus prácticas de enseñanza.

Creemos que en la formación o capacitación del profesorado tanto una orientación tecnológica como deliberativa pueden conjugarse y confluir en una perspectiva mediacional cognitiva y social en la que el docente –o futuro docente- tome decisiones responsables, reflexivas y oportunas. Esto, desde su marco de referencia teórico-disciplinar, práctico, ideológico, personal, inscripto en un marco inclusor colectivo e institucional. Se trata, entonces, de un saber intrasubjetivo- en tanto implica una mirada introspectiva y retrospectiva -biográfica, autobiográfica, poblada de imágenes-, que se traduce implícita y explícitamente en el pensamiento, el discurso y la acción docente. Sin embargo, se trata también de un saber intersubjetivo, en tanto ese pensamiento, discurso y acción son productos y prácticas culturales, que implican procesos de diálogo, negociación, consenso e interacción.

En este sentido, la díada colaborativa profesor-investigador abre un abanico de lecturas tributarias de plataformas de pensamiento más o menos divergentes con cuyos aportes –entre otros- se construyen discursos interpretativos y/o prescriptivos al interior de la teoría didáctica, articulando y optimizando las relaciones entre pensamiento y acción docente.

Referencias Bibliográficas

- Angulo Rasco, F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente" en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.):/Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica./ Akal. Madrid.
- Feldman, D. Clase 18. El Pensamiento del profesor. Posgrado en Constructivismo y Educación. FLACSO.Argentina.
- Pope, M. "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En: Carretero, M.; Bennet, N.; Järvinen, A.; Pope, M.; Ropr, E., Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires. Aique. 1998.
- Richards, J.; Lockhart, Ch. (1994). Reflective teaching in second language acquisition. Cambridge. CUP.
- Shulman, L. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" En: Wittrock, M., La investigación de la enseñanza I, Barcelona, Paidós, 1989.
- Woodward, T. (1991). Models and metaphors in language teaching training. Cambridge. CUP.