

LA RACIONALIDAD DEL PROFESOR Y LA RACIONALIDAD ACADEMICA

José Contreras Domingo
E.U. Magisterio
Plza. El Ejido s/n.
Málaga.

Resumen:

Tradicionalmente, los académicos han elaborado el conocimiento que tenían que aplicar los profesores. A partir de los estudios sobre el pensamiento de los profesores se les ha concedido valor racional a su forma de pensar y hacer, pero como esos estudios los han realizado los académicos, es escaso el valor que manifiestan para mejorar la enseñanza de los profesores. Esa mejora sólo podrá darse cuando sean los propios profesores los que analicen su pensamiento apoyados por los académicos.

Palabras clave:

Pensamiento de los profesores. Innovación. Relación teoría-práctica.

Una de las características de todo saber especializado es que existe un grupo social que se define a sí mismo como el detentador de ese saber. Toda disciplina se sostiene sobre un colectivo de personas que se encarga de producir ese conocimiento y de salvaguardarlo de impurezas e injerencias. El conocimiento pedagógico no se escapa a esa regla. Son, según parece, los profesores universitarios los productores de ese conocimiento, los que piensan, investigan y llegan a elaborar sistemas explicativos de los procesos de enseñanza y en general teorías educativas. Amparados en su estatus universitario y apoyados en su capacidad para desarrollar planes de investigación que garantizan la objetividad, el distanciamiento, la contrastación de las teorías y la experimentación rigurosa, los especialistas académicos deciden internamente cuál es el conocimiento pedagógico válido.

Este tipo de racionalidad académica ha dado lugar, en el campo de la práctica de la enseñanza, a un modo de entender la relación entre los profesores y el conocimiento pedagógico que cae de lleno dentro de lo que Schon (1983) ha llamado el modelo de racionalidad técnica. Este modelo supone que los problemas prácticos son de tipo técnico, lo cual exige aplicar el conocimiento científico ya elaborado, así como sus derivaciones tecnológicas. Nos encontraríamos por tanto con la siguiente jerarquía: los investigadores universitarios elaboran los principios teóricos, los planificadores del currículum traducen ese conocimiento en propuestas de enseñanza y los profesores las aplican en sus clases. Tal jerarquía es inevitable y es una clara ejemplificación de la división social del trabajo: si existe un grupo que produce el conocimiento pedagógico, por fuerza debe existir otro encargado de la práctica pedagógica (división teoría-práctica) a base de aplicar el conocimiento producido (sumisión de la segunda a la primera).

De todos es conocida, no obstante, la difícil relación existente entre la investigación pedagógica y la práctica. Recientemente A.R. Tom (1985) ha hecho una sustanciosa revisión de este problema. Pero éste no es sólo un conflicto epistemológico; lo es también entre grupos sociales. Así, los especialistas, en su intento de que los profesores adopten innovaciones didácticas, ponen en práctica una serie de estrategias; éstas variarán en función de la imagen de profesor que se tenga. Doyle y Ponder (1977-78) han distinguido tres imágenes de profesor implícitas en las distintas estrategias de innovación: 1) El *adoptador racional* del cambio: al basarse la innovación en un modelo racionalizado, se piensa que el profesor *adoptará* por convicción intelectual la lógica racional que impregna todo el proyecto y aprenderá a solucionar problemas y a tomar decisiones racionales que faciliten el cambio. Para que el profesor cale en esta idea necesita ser informado (la racionalidad convence por sí misma). De aquí la necesidad de cursos teóricos de reciclaje. Como la experiencia enseña que los profesores no adoptan estos comportamientos racionales, se propone a veces entrenarlos para que aprendan a deliberar y decidir racionalmente. 2) El *obstruccionista recalcitrante*: supone una visión más pesimista. El profesor es un obstáculo sin remedio para el cambio educativo, por lo que hay que hacer innovaciones «a prueba de profesores», es decir, en las que no les quede más remedio que *adaptarlas*. Ya que son irracionales, parece pensarse, al menos que se ajusten a los mandatos de los especialistas; si no son racionales, por lo menos que sean obedientes. 3) El *escéptico pragmático*: parte de una visión más realista del profesor, producto de estudios descriptivos sobre como reacciona ante el cambio. Se acepta aquí que el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las innovaciones en clase. En síntesis, los proyectos de innovación funcionan como sistemas temporales dentro de la organización educativa, de tal manera que cuando cesa la presión innovadora se vuelve a las prácticas habituales, a las que el profesor incorpora sólo aquello que ve como «práctico». Sin embargo, como ha señalado Olson (1985), incluso esta tercera imagen presupone una capacidad racional inferior por parte del profesor frente al sistema que propone el cambio. El profesor es como mucho pragmático y escéptico, lo cual es menos que racional.

Es a partir de los estudios sobre el *pensamiento del profesor* cuando parece que esta idea acerca de su escasa racionalidad se ha transformado sensiblemente. Jackson (1975) ya se había anticipado a intuir que no era probable que mayores dosis de racionalidad académica permitieran ser más eficientes en clase. De hecho, este campo de

investigación tiene como su axioma fundamental la aceptación de que los profesores se comportan como profesionales racionales, o al menos «razonablemente racionales» (Shavelson y Stern, 1983).

A lo largo de esta última década se ha investigado profusamente en el pensamiento del profesor, en el modo en que toma decisiones cuando planifica y cuando está en clase y en el tipo de creencias que sostiene acerca de su quehacer profesional (Contreras, 1985).

Sin embargo, lo que podía haber sido un punto de partida prometedor para recuperar el sentido profesional del enseñante, se ha quedado en muchas ocasiones en hacer «psicología del profesor». Se ha dado con mucha frecuencia un planteamiento de disección y fosilización de la mente del profesor. A veces se olvida que el profesor y su pensamiento son dependientes de un contexto y unos condicionantes formativos socio-políticos y curriculares, por lo que no tiene mucho sentido hablar de su pensamiento como si tuviera una naturaleza inmutable, como si respondiera a leyes naturales. Normalmente estos estudios han tratado de averiguar las estrategias cognitivas y las estructuras conceptuales del profesor para luego analizar cómo las aplica a las situaciones de enseñanza, pero no se ha desarrollado el camino inverso: cómo se construyen los esquemas de pensamiento y actuación como consecuencia de las situaciones de enseñanza en las que participa, es decir, cómo evoluciona el profesor, cómo aprende. O mejor aún, cómo puede evolucionar, cómo puede aprender.

No se olvide que siguen siendo los especialistas universitarios los que investigan sobre la racionalidad docente. Así se explica cómo en muchas ocasiones los investigadores han caído en la tentación de fijar la realidad, intentando averiguar *el* pensamiento del profesor, *la* forma en que es racional. El cambio de mentalidad que suponen los estudios sobre el pensamiento de los profesores se limita a concederles estatuto de racionalidad, pero subsiste la misma división entre investigadores que producen el conocimiento teórico y prácticos que lo aplican. Esta división jerárquica, en el caso más estrecho, lleva otra vez a la imagen del profesor como adoptador racional del cambio al que hay que instruir en el uso de destrezas racionales, extraídas esta vez de los estudios sobre profesores (Floden y Feiman, 1981). Pero, como ha hecho notar Tom (1985), incluso en las posiciones más abiertas en las que se acepta y defiende la distinta naturaleza del conocimiento práctico del profesor en relación al conocimiento obtenido por la investigación pedagógica, no se cuestiona la primacía de la investigación sobre la práctica.

Recientemente, la propia crítica interna en este campo de investigación ha destacado la singularidad de cada profesor en cada situación, la particularidad de su conceptualización y cómo ésta última se encuentra implícita en su propia acción. Comprender además que el conocimiento del profesor no siempre es verbalizable, sino inferible de su práctica ha llevado a una proliferación de estudios de casos y al uso de metodologías cualitativas con objeto de adentrarse en ese mundo oculto y singular de los enseñantes (Halkes y Olson, 1984). Pero siguen siendo los investigadores profesionales los que tratan de asimilar las escurridizas sutilezas del pensamiento práctico y del conocimiento en acción de los profesores.

La consecuencia más lamentable de esto es que todo este conocimiento académico sobre el pensamiento del profesor le es poco útil al propio profesor. Como afirma Tom (1985), todas estas descripciones y explicaciones extraídas incluso por las más sugerentes investigaciones cualitativas, nunca pueden por sí mismas ser la base para decidir cómo mejorar la enseñanza. Muchas veces lo único que puede hacer un enseñante con estos estudios de casos es reconocerse en ellos y poco más.

Con toda seguridad, sólo un cambio ideológico en la concepción del profesor que llegue a subvertir la división entre investigadores y prácticos podrá evitar la esterilidad de la duplicidad de una racionalidad académica y otra práctica, y la dependencia/sumisión de la segunda con respecto a la primera. No se trata sólo de reconocer que el profesor piensa y de que, a su manera, es racional, sino de reivindicar su derecho y su obligación profesional de ser el constructor de su propio conocimiento (Elliott, 1985).

El profesor no puede ser sólo una persona que aplica conocimientos elaborados por otros, sino que tiene un fuerte compromiso moral en su oficio. Tiene que traducir

principios éticos en prácticas concretas que sean apropiadas a la situación dada. Su conocimiento profesional requiere tanto profundizar en esos principios éticos como en las formas de traducción a la práctica que sean éticamente consistentes (Elliott, 1985). El papel de los especialistas no consistiría, pues, en averiguar la racionalidad actual de los profesores, sino en ayudarles a comprender su propio pensamiento, favorecer su reflexividad profesional, apoyar el desarrollo del conocimiento de los profesores en cuanto que profesionales autónomos. Pero para ello, el estatus y el papel de los investigadores universitarios tendría que cambiar: de ser los productores del conocimiento académico a estar al servicio de los auténticos productores del conocimiento profesional.

BIBLIOGRAFIA

- CONTRERAS, J. (1985) «¿El pensamiento o el conocimiento 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*. N° 277, pp. 5-28.
- DOYLE, W. y PONDER, G.A. (1977-78) «The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making». *Interchange*, Vol. 8, N° 2, pp. 1-12.
- ELLIOTT, J. (1985) «Educational action-research», en NISBET, J. y S. (Eds.) *World Yearbook of Education. Research, Policy and Practice*.
- FLODEN, R.E. y FEIMAN, S. (1981) *Should teachers be taught to be rational?* (Research Series, N° 95). East Lansing: IRT, Michigan State Univ.
- HALKES, R. y OLSON, J.K. (1984) *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- JACKSON, P.W. (1975) «Changing Our Ideas about Change». *Canadian Journal of Education*. Vol. 10, N° 3, pp. 294-308.
- SCHON, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- TOM, A.R. (1985) «Rethinking the relationship between research and practice in teaching». *Teaching and Teacher Education*. Vol. 1, N° 2, pp. 139-153.