

## CARACTERIZACION DE LA NATURALEZA DE LA PRACTICA PROFESIONAL DOCENTE Y DEL PENSAMIENTO QUE SUBYACE A LA CULTURA ACADEMICA.

Javier Goikoetxea Piérola

Existen diversos enfoques para analizar la cultura profesional de los docentes (etnográficos, interpretativos o simbólicos, sociocríticos etc.). No está demás plantearnos también cómo los investigadores o la "cultura académica" han conceptualizado la naturaleza práctica de la profesión docente y su pensamiento. Puede considerarse que cada uno de ellos es representativo de una tradición de "cultura académica" distinta y que la actividad científica, como actividad social institucional que es, bien podría someterse al análisis de los enfoques antropológicos. Sin embargo, esta tarea llevaría más espacio del que disponemos. Limitaremos nuestra exposición a desarrollar un trabajo descriptivo sobre la conceptualización que los distintos grupos de investigadores han desarrollado sobre el pensamiento del profesional docente, señalando de paso algunas limitaciones de esas estrategias y proponiendo una nueva inspirada en la teoría de la actividad de la psicología soviética. Con este intento no tratamos de añadir una conceptualización más a las ya existentes, sino de sugerir nuevas estrategias a los investigadores y de estimular una revisión crítica de los supuestos básicos que ha asumido tradicionalmente este campo de investigación.

Son raros (vg.: Schwab, 1969) o inexistentes, dentro de la literatura de la investigación educativa los intentos de caracterizar la práctica profesional desde la perspectiva de lo que realmente se hace en las aulas; cada investigador impone sus preocupaciones teóricas y sus marcos conceptuales, que actúan realmente como un filtro, sobre los acontecimientos y actividades del aula. De tal forma que la definición que se hace de la compleja actividad práctica del docente refleja pálidamente lo que realmente allí sucede, o aquella destaca algunos aspectos de la situación en lugar de otros. Las definiciones suelen tomar la forma de párrafos que desarrollan algún aspecto esencial (desde el punto de vista del investigador) o la forma de listado de rasgos (Green 1983; Cazden 1986), o incluso de listado de adjetivos (Doyle, 1978) que tratan de definir plásticamente la complejidad. Por ejemplo, S. Delamont (1984, p.34) define la interacción en el aula como "el

toma-y-dame" diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas. Green(1983) y Cazden(1986) extraen el siguiente listado de rasgos que caracterizan la vida del aula: a) una interacción cara a cara entre profesor y los alumnos y de los alumnos entre ellos gobernadas por un sistema específico de normas; b) una estructura participativa compuesta de acciones y actividades que dan lugar a determinadas obligaciones y derechos; c) un sistema de comunicación complejo compuesto por diversos niveles y estructuras comunicativas; d) los significados se dan en contextos específicos; conductas aparentemente iguales pueden tener significados diferentes y los mensajes puede, así mismo, servir simultáneamente a múltiples funciones; e) la vida del aula va generando marcos de referencia individuales y grupales que guían el comportamiento, adquiridos dentro de perspectivas temporales. Estos marcos de referencia pueden ser contrapuestos.

Tal vez sean los enfoques ecológicos los que más se han aproximado a describir la realidad del aula – lo que les ha llevado a exagerar el planteamiento adaptativo de su enfoque. Por ejemplo, para Doyle (1978) una clase es una situación institucionalizada para la enseñanza que presenta una serie de características típicas como son la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, historia e intercambio de actuaciones por calificaciones.

Una segunda estrategia consiste en tratar de definir la complejidad de la práctica profesional a través de la naturaleza del conocimiento profesional de los docentes. Así el profesor como educador moral (Elliott, 1984), como gestor de dilemas (Lampert,1985), como poseedor de un conocimiento práctico (Elbaz,1983) etc.; o, como hacen Carr y Kemmis(1988), a través del contenido de ese conocimiento. Estos autores llegan a identificar hasta seis tipos de saberes distintos en el profesor: a) los saberes de "sentido común", b) el saber "popular", c) destrezas de gestión, d) saberes contextuales, e) el conocimiento propiamente profesional y f) las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales.

Todas estas descripciones, evidentemente, nos dan una idea de la complejidad de la práctica profesional, pero de una manera forzada y poco concreta. Nosotros utilizaremos otra estrategia: nos centraremos en la misma actividad práctica – tal y como nuestra experiencia la ha observado – y trataremos de distinguir los aspectos más fundamentales de la misma.

Para nosotros, la actividad profesional docente se caracteriza por: a) ser una actividad institucional (los contextos posibles de actividad están ya casi totalmente definidos), b) ser una actividad situacional (parte de, o construye contextos de acción conjunta), c) ser una actividad relacional (el profesor y los alumnos se relacionan de muy diversos modos influenciándose mutuamente en sus acciones), d) ser una actividad mediada por la tarea instructiva (las relaciones se dan alrededor del conocimiento), e) ser una actividad que persigue efectos educativos (morales)(lo que requiere complejos procesos cognitivos y sociales), f) ser una actividad profundamente evaluadora (el profesor y alumnos evalúan constantemente el aprendizaje y los comportamientos de los demás), g)

ser una actividad prolongada en el tiempo (las relaciones profesor-alumnos y alumnos entre sí se mantienen durante un largo período de tiempo de forma continua), g) ser una actividad urgida por la inmediatez (la actuación del profesor tiene que ser instantánea, en el momento que suceden los acontecimientos), h) ser una actividad que requiere intervención (como consecuencia de lo anterior), i) ser una actividad fuertemente constreñida por el tiempo, el grupo y el medio físico; y, por último, ser una actividad individual (por lo menos, así se ha entendido hasta hoy) Esta caracterización no pretende ser exhaustiva ni se libra de ser subjetiva (evidentemente, se ha realizado desde mis patrones perceptivos); tiene de positivo, sin embargo, que ha tratado de centrarse en la actividad práctica del profesional y no en su pensamiento, por ejemplo, o en su conocimiento.

Es más, si conceptualizamos la actividad práctica profesional desde la categoría de "actividad" de la psicología soviética (A.N. Leontiev 1972, 1975 y Rubinshtein, S.L. 1935, 1940), podemos intentar hacer una caracterización estructural y procesual de dicha actividad. El aspecto estructural de la actividad estaría integrado por rasgos como: a) actividad institucional, b) actividad situacional, c) actividad relacional, d) actividad mediada por tarea instructiva y e) actividad evaluadora. El aspecto procesual de la actividad se concretaría con rasgos como: e) logro de efectos educativos (morales), f) actividad prolongada en el tiempo, y otros nuevos como: ser una actividad que exige seguimiento. Faltaría determinar los requerimientos de control del sistema que impone la actividad práctica al profesional: en esta apartado entrarían aspectos tales como g) ser una actividad urgida por la inmediatez, h) ser una actividad que exige intervención, i) ser una actividad con una fuerte constricción temporal, grupal y físico-ambiental, j) ser una actividad individual; y otros nuevos como: ser una actividad mediada por personalidad, historia personal y estilo de hacer del profesional.

¿Qué exigencias, requerimientos inmediatos, plantea al profesional una actividad de esta naturaleza?. En primer lugar, exige del profesional la capacidad de diseñar contextos de acción conjunta ("actividades") que encajen, de una forma relativamente aceptable, en la definición que la institución hace del conocimiento (lo que es permisible hacer para aprender). Esta competencia no es fácil de adquirir en los momentos iniciales de la profesión (exige grandes dosis de imaginación, adaptación estratégica y síntesis creativa). En segundo lugar, exige del profesional la capacidad de "saber situarse", "saber estar" en un medio situacional complicado (donde se dan influencias e interacciones complejas entre los distintos elementos). Tampoco esta competencia se aprende el primer día: como dice Doyle (1979b), el conocimiento de la clase que construye el profesor es producto de la elaboración mental que este hace de la experiencia que vive. Para Elliott (1984), el conocimiento práctico, profesional se elabora a partir de "destilaciones retrospectivas de la experiencia" hasta constituir generalizaciones. En tercer lugar, exige la importante capacidad de interpretar las acciones de los sujetos de forma situacional y en términos de procesos complejos y largos. Esta capacidad es difícil de alcanzar si no es a fuerza de vivenciar repetidamente los mismos ciclos de acción. En cuarto lugar, exige la capacidad de comprenderse a sí mismo como sujeto con historia personal, personalidad propia (valores, motivaciones), con cierta capacidad de interacción social y un particular "estilo de hacer"

las cosas. Estas destrezas básicas pueden y deben complementarse con el aprendizaje de habilidades para hacer frente a la vida institucional, no sólo del aula. Entre estas se encontrarán, por ejemplo, las habilidades de convivencia relacional y grupal entre equipo de profesionales, habilidades para mantener una relación tutorial con un grupo de alumnos o individualmente, habilidades para mantener una relación implicativa (en el proceso educativo) con los padres, etc.,

Estas destrezas no se exponen aquí a modo de un "decálogo" del profesional competente, sino como exigencias concretas que plantea la naturaleza de la actividad al profesional que comienza a ejercer como tal y como manifestación de la propia complejidad de las mismas. Estos requerimientos, muchas veces, son contradictorios y no se pueden satisfacer a la vez, lo que dificulta el aprendizaje.

De esta descripción de la naturaleza de la práctica profesional, y de los requerimientos que hace la misma al profesional competente, podemos inducir algunas características básicas de su pensamiento.

En estas condiciones de trabajo práctico parece difícil admitir que el pensamiento de este profesional se fundamente básicamente en la reflexión. En situación tan compleja los procesos de pensamiento no pueden basarse exclusivamente en la reflexión (es decir, en un procesamiento serial de la información). Su pensamiento es, fundamentalmente, situacional. Este combina el desarrollo de automatismos complejos (como por ejemplo: la estructuración de la situación espacio-temporal en sucesivos contextos de actividad y la gestión de la transición de unos a otros), y la construcción de un repertorio de rutinas, con la percepción intuitiva (a veces consciente) de los cambios de las relaciones entre sujetos (incluido el profesional) que estas situaciones producen.

Este pensamiento no puede ser serial (reflexivo) totalmente; es más bien un pensamiento gestáltico, complejo, dinámico, cuyo objeto de atención no son las conductas sino el flujo de acción y los cambios relacionales que se producen en aquél. Es un pensamiento que opera por ciclos de evocación, más que por procesos de predicción ó anticipación. Cuando decimos que es un pensamiento complejo, queremos decir que, en él, se combinan personalidad, pensamiento, reflexión y acción de forma dialéctica. Cuando decimos que es un pensamiento gestáltico, queremos decir que, en él, se combinan procesos cognitivos de forma paralela: procesos analíticos (conceptuales) con procesos sintéticos (imágenes), la acción con la reflexión, la observación con el pensamiento.

Este pensamiento, es un pensamiento que "se abre", "se desdobra" en procesos cíclicos cada vez más amplios (teniendo como soporte el sujeto y la estructura operativa de actividad que él maneja) y que tiene por objeto la observación y el seguimiento de esos mismos procesos de desdoblamiento en los alumnos. Es un pensamiento que se aplica a procesos (de los alumnos o del propio profesional).

¿Cómo puede este pensamiento, dada su complejidad, hacerse operativo en la acción?. En primer lugar, el sujeto necesita dotarse de mecanismos representacionales adecuados al objeto de su acción profesional; los mecanismos de representación sirven de puente entre los procesos de pensamiento y acción (vg. las imágenes, las metáforas etc.). A la identificación de estos mecanismos representacionales ha dedicado gran esfuerzo la

investigación del pensamiento práctico del profesor. Pero ni las representaciones por sí solas, ni la reflexión como mediación psicológica general, pueden explicar la conexión entre pensamiento y acción; hace falta una estructura psíquica más amplia que englobe a estos dos elementos; ésta no puede ser otra que el reflejo psíquico de la estructura de la actividad externa y que toma, en el pensamiento, la forma de estructura operativa de la actividad (donde se incluye el sujeto). A veces, las destrezas profesionales que constituyen la competencia profesional de un sujeto pueden tomar forma material: los procesos de combinación entre pensamiento y acción (destrezas), gracias a la existencia en el sujeto de la estructura operativa de la actividad, pueden tomar forma física en las herramientas de trabajo profesional. De este modo, estas herramientas son la concreción material del aspecto ideal (estructura operativa de actividad) del reflejo psíquico de la actividad externa. Lo que es central a todo nuestro discurso anterior es la comprensión de que son las condiciones de actividad externa (estructura de actividad externa) las que se reflejan en nuestro pensamiento profesional (en forma de estructura operativa de la actividad que incluye al sujeto; es "operativa" en la medida que es parcial y puesta en uso por un profesional concreto), y no los elementos de representación (tales como las "imágenes" y metáforas, etc.) o los productos de la reflexión (tales como las "reglas", "principios" o "teorías implícitas"); estos últimos pueden ser indicios indirectos de la existencia, en nuestro pensamiento, de la estructura operativa de actividad.

## BIBLIOGRAFIA

- CAZDEN, C.B. (1986): "Classroom Discourse". Pp. 432-463. En WITTROCK, M.C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: MacMillan.
- DELAMONT, S. (1984): *La Interacción Didáctica*. Madrid: Cinzel-Kapelusz.
- DOYLE, W. (1978): "Classroom Tasks and Student's Abilities". En PETERSON, P.L. and WALBERG, H.J. (Eds.): *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- DOYLE, W. (1979b): "Making Managerial Decision in Classroom". en DUKE, D.L. (Ed.): *Classroom Management*. Chicago III: The University of Chicago Press.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher's Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols Publishing Co.
- ELLIOTT, J. (1984): *La implicación de la investigación en el aula para el desarrollo profesional*. En Seminario de Formación celebrado en Málaga.
- GREEN, J.L. and SMITH, D. (1983): "Teaching and Learning: A Linguistic Perspective". Pp. 353-381. En *The Elementary School Journal*, Vol. 8, No. 4.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LAMPERT, Magdalene (1985): "How Do Teachers Manage to Teach". Pp. 178-194. *Harvard Educational Review*, Vol. 55, No 2.

- LEONTIEV,A.N.(1972): "The problem of activity in psychology". Pp. 37-71 in WERTSCH,J.(Ed.)(1981): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: Sharpe, Inc., Publisher. From *Voprosii filosofii*, 1972,No 9,pp. 95-108.
- LEONTIEV,A.N.(1975): *Deyatel'nost, Soznanie, Lichnost'*. (Actividad, Conciencia y Personalidad). Leningrado: Izdatel'stvo Politicheskoi Literaturi. Publicado en inglés como *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs,N.J.: Prentice- Hall, 1978. Trad. al cast.: *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre,1978.
- RUBINSHTEIN,S.L.(1935): *Foundations of psychology*. Moscow.
- RUBINSHTEIN,S.L.(1940): *Foundations of General Psychology*. Moscow.
- SCHWAB,J.J.(1969): *College Curricula and Student Protest*. Chicago: University of Chicago Press.