

El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: los principios prácticos y el conocimiento en la acción

José Francisco Guerrero López
Dpto. de didáctica y organización escolar.
Universidad de Málaga.



RESUMEN

En este artículo se plantea como el profesor adquiere unos principios prácticos que le sirven para canalizar, construir y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en la acción y como el exceso de reflexión sobre estos principios pueden interferir el conocimiento en la acción. Finalmente se enfatiza la importancia de los guiones y los marcos considerados como los soportes sobre los cuales el profesor construye buena parte de su "torrente" discursivo.

Del "suspense sistemático" a la "compra" de la afectividad a través del aprobado: los principios que dirigen las actuaciones en el aula.

La construcción del pensamiento del profesor se redefine, complejiza y completa por su conocimiento-en-la-práctica. Este tipo de conocimiento surge a partir del contacto/manipulación del profesor con/de la experiencia docente. Los primeros días de actuación docente de los profesionales de la enseñanza son inolvidables; a algunos le tiemblan las piernas, sienten que docenas de ojos están clavados en él, adivina círculos de risas en la

penumbra del aula que intuyen su ignorancia (práctica) y su nerviosismo. Lo que explica/dice lo tiene de tal forma organizado en su memoria que si no recuerda algún concepto se le olvida todo lo que va a decir después. Así que pasen un año o unos años la situación cambia radicalmente. El profesor, aún sabiendo lo mismo del contenido que imparte, aparenta saber mucho más; ha adquirido una serie de "clichés" lingüísticos de "éxito", sobre cómo emular o contestar todo tipo de preguntas, está tranquilo y sólo con hablar ya conoce bastante de sus alumnos y los clasifica (veremos esto más adelante) en alguno de los archivos de su memoria...



¿Cómo es posible que sabiendo los mismos contenidos a explicitar ya no esté nervioso? ¿A qué se debe que con el mismo conocimiento "domine" la situación? El profesor ha adquirido ciertos principios prácticos que le ayudan a reorganizar y canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula... ¿Cuáles son estos principios? A juicio de Shavelson y Stern (1983) serían los siguientes:

1. *Compensación*: El profesor intenta "compensar" (ayudando, dedicando más atención, favoreciendo, etc...) a los alumnos con más bajo rendimiento. El docente que tiene alumnos con necesidades educativas especiales integrados en su aula "compensa", a veces, la lentitud del aprendizaje de éstos y su escasa capacidad de simbolización y de abstracción con una mayor dedicación y un acercamiento más frecuente al chico (puede construir la zona donde está sentado el deficiente en su "Zona de Máxima Interacción" como hacen algunos buenos profesionales).

2. *Indulgencia o tolerancia estratégica*: Muchas veces se ignoran las actitudes de indisciplina cometidas por alumnos especiales en el aula. Esta permisividad -nosotros pensamos- que es discutible en las aulas de integración. Cuando un sujeto con necesidades educativas especiales comete alguna falta de indisciplina ésta adquiere una importancia y una trascendencia mayor que si esa misma falta la ha cometido un chico no-diferente. A lo largo de numerosas horas de observaciones he comprobado eso. Vamos a recordar dos casos a los que asistimos directamente: En un colegio de integración, un chico con Síndrome de Down le tira un mordisco a otro en una de las decenas de peleas que hay todos los días en los escenarios escolares. Todos los muchachos se enzarzan en peleas para "gastar" el exceso de bioenergía, etc, y ello no tiene mayor impor-

tancia. Es más, en muchos recreos, he separado a chicos que se "peleaban" ante la pasividad de sus maestros. Sin embargo, al ser el joven trisómico-21 el asunto adquiere tal dimensión que incluso llega a la Delegación de Educación. ¿Hubiese ocurrido igual si la pelea hubiera tenido lugar entre chicos no-diferentes? En otro colegio, un parálítico cerebral arrojó una cartera por una ventana jugando con otro chico. Tuvo tan mala fortuna que ésta fue a dar/impactar de lleno en la cabeza de una profesora que además estaba en contra explícitamente de la integración. El escándalo fue tan grande (a la citada profesora le dio un ataque de histeria) que hubo que reunir el Claustro de profesores y de allí surgió una división que permanece hasta hoy: los que están a favor de la integración y los que están en contra.

Conozco otros casos en los que si el chico que ha incurrido en una indisciplina es diferente, la indulgencia, tolerancia y permisividad, paradójicamente, es menor que con los chicos sin deficiencia. Ello está relacionado con una serie de autoprogresiones cumplidas y unos sistemas de creencias que configura una "psicología ingenua" (Ross y Anderson. 1980) sobre los deficientes, la integración, etc, a través de la cual todas esas reacciones comportamentales "ya eran esperadas" por lo que (tal y como suponían) estos chicos no pueden estar integrados.

3. *Compartir el poder*: La búsqueda de líderes en la clase con los que "compartir el poder" y descentralizar las funciones es una realidad dentro del aula. Si uno quiere, por ejemplo, incitar al diálogo y la interacción en el aula, se le pregunta a los dos o tres que más suelen hablar y enseguida se establecerá un debate en el que éstos arrastrarán -probablemente- a sus compañeros a intervenir.

Pienso que este "compartir el poder" no sólo debería hacerse con los alumnos

más aventajados o destacables, sino también con los que presentan faltas de disciplina frecuentes (a veces, esos chicos son líderes). He observado que asignar un cargo de responsabilidad a un chico que presenta una conducta inadaptada hace que éste se adecue a las expectativas del rol que le han asignado. Aunque esto no está exento de riesgos (recordemos aquel pirómano al que un psicólogo asignó la tarea de cuidar un tentador bosque de tierna madera y acabó incendiándolo) creo que, en general, "compartir el poder" con los alumnos no favorecidos en su conducta da buenos resultados y alivia la tensión en el aula. Como se suele hacer lo contrario, se rechaza y castiga a los chicos con problemas, éstos tienen que estar a la "altura de las circunstancias" y presentan la conducta que esperan los demás de ellos, mientras que los muchachos "comme il fait" adoptan la conducta modélica que se espera de ellos.

4. *Comprobación progresiva*: Es una especie de evaluación continua que el profesor hace con los alumnos de bajo rendimiento para comprobar cómo van realizando las tareas asignadas. Casi todos los profesores predicen -conscientes o inconscientemente- cuáles serán los resultados de sus alumnos. En ese sentido, todos los docentes se llevan todos los cursos escolares muchas sorpresas. Lo que el filósofo Immanuel Kant (1984) llamó "juicios analíticos a priori" están llenos/impregnados de importantes sesgos y errores (también tienen un componente ético: cometer algunas injusticias con los alumnos). Aunque no todos los juicios van a ser sintéticos y "a posteriori", es evidente que el profesor se deja llevar demasiado a menudo por el "efecto halo" o de la ilusión trascendental pura/de sus alumnos, creando una capa de impermeabilización a otras manifestaciones de éstos diferentes a las que su subjetividad espera. Este "anteojo

constructivista" hace que el profesor/juez haga juicios/dicte sentencias, a veces muy injustamente, y, lo que me parece más grave, estas sentencias, generalmente inapelables, jamás las conoce nadie excepto el alumno, que vive amarga y subterráneamente su experiencia de víctima incofesa y mártir en la soledad, la frustración y la impotencia por no poder-saber-querer-protestar.

5. *Supresión de emociones*: El profesor tiene tendencia a no hacer explícitos sus sentimientos, a suprimir/ocultar sus emociones dentro del clima del aula. ¿Todas las emociones debemos ocultarlas?...Es más. ¿es posible suprimir las emociones sin caer en una especie de sueño mecánico de robotización y automatismo de la enseñanza? Muchas veces, comentar que "hoy estoy enfadado porque he discutido con mi mujer" es más positivo que no decirlo y desviar y descargar esa agresividad contra los alumnos que no saben a qué viene esa conducta.

No creo que el docente deba actuar siempre como el buen soldado: no aparentar miedo ni odio; nada que lo identifique con las vulgares pasiones y debilidades de los humanos. Uno de los profesores que recuerdo con más cariño detenía la clase unos minutos para contemplar la lluvia, y uno de los que con más dolor recuerdo era un individuo que estaba todo el día discutiendo con su cónyuge y a los alumnos nos daba reglazos sistemáticamente a la menor falta. Y no vamos a hablar aquí de los circuitos sadomasoquistas que se generan en las oscuras personalidades de los religiosos que dan clases (y que nosotros también padecemos), y que son maestros en el arte de ocultar sus emociones.

A estos principios voy a añadir dos más:

6. *El principio de la "compra" de la afectividad* a través del aprobado: algunos profesores "compran" a sus alumnos a tra-

vés del aprobado. Esto hace que en su clase ante determinados alumnos "protestones" se cree una "corriente balsámica" al aprobarlos. Con ello el profesor tiene más o menos garantizada una especie de "Pax Romana" ya que los alumnos aprobados no desviarán más la atención ni se encolearán con él. ¿Qué profesor -sobre todo de la enseñanza superior- no visualiza la cara del alumno al que está poniendo la nota y qué profesor no sabe que determinados alumnos ante determinadas notas vendrán automáticamente a protestar (sin razón)? ¿Cuántos de ellos no acaban dejándose llevar por la comodidad y aprueban a estos alumnos? No nos parece ético esto ni tampoco otra variedad que escapa a los límites de todo código deontológico y axiológico: el del profesor que asegura el aprobado para que los alumnos no protesten ante faltas graves suyas como el hecho de no asistir a clase. Un docente que, por las razones que sean, tiene un absentismo laboral prolongado, llega a clase y asegura que todo el mundo ante las excepcionales circunstancias del curso está aprobado o crea una ambigüedad comunicativa que hace suponer a los alumnos que se producirá una especie de amnistía académica. Llega el final de curso y el profesor suspende a muchos alumnos porque no han sabido reproducir el conocimiento que él les exige pero que no ha impartido a lo largo del curso. Este fenómeno hace que los alumnos estén atrapados porque si protestan todos pensarán que la causa de este desacuerdo está en el hecho de haber suspendido y que si estuviesen aprobados no hubieran protestado y si no protestan, estarán suspensos de todas formas y servirá para que este mismo profesor u otros refuercen su conducta con otras promociones de alumnos.

7. *Principio del "suspense sistemático"*: Algunos docentes basan su disciplina y respeto en la "antipatía metodológica" y

consiguen un elevado grado de credibilidad -respecto a lo que saben- suspendiendo a numerosos alumnos. El fenómeno del "suspense sistemático" crea una arquitectura del poder muy peculiar dentro del mundo del aula. Veamos; tenemos dos profesores que en cuanto formación y conocimiento teórico sobre la asignatura que imparten son similares. Uno de ellos lleva a cabo una metodología, una estructura de tareas académicas y unas pruebas evaluadoras cimentadas en el profesor "magister dixit" acaparador del saber. El acercamiento/distanciamiento a este saber del docente es cuantificado temporalmente por unos exámenes demoledores que sólo una pequeña parte de la clase supera (¿Los que se acercan más a las estrategias semánticas del profesor? ¿Los que realmente más saben de la materia como entidad autónoma del discurso del docente?). El otro profesor mantiene una estructura de tarea académica y de participación social democrática; negocia parte del contenido con los alumnos, la evaluación, etc. No basa su evaluación en exámenes, fomenta el diálogo y la construcción del conocimiento entre todos. Pues bien, el primer profesor será -casi con toda seguridad- considerado mucho mejor profesional que el segundo; además, gozará de más prestigio, credibilidad y respeto. El segundo profesor será conceptualizado como con un menor grado de conocimientos que el primero; incluso, en la época de los exámenes, con el primero los alumnos faltarán a sus clases porque "tienen que estudiar".

El principio que he llamado del "suspense sistemático" muchas veces lo que nos muestra es la incapacidad del docente para desenvolverse en el aula, la inseguridad del mismo en lo que sabe y el establecimiento de jerarquías que generen distancias entre profesores y alumnos. Evidentemente, hay profesores que van decantándose hacia posturas más flexibles

y otros que llegan a ser tan intolerantes, como los del "suspense sistemático", porque es posible que adquieran un "malestar docente" y que estén cansados de ser "profesores de segunda" y de tener un desprestigio injustificado por no caer en la arquitectura del poder y en toda la parafernalia tópica del profesor tradicional. El "suspense sistemático" tiene también otras connotaciones de carácter más ideológico en las que -dada las características de nuestro trabajo- no vamos a entrar ahora.

Para Elbaz (1987), el pensamiento de los profesores estaría formado por la Regla de la Práctica (síntesis proposicional de lo que debe hacer en una situación-en-la-acción), el Principio Práctico (de carácter más general y más relacionado con la teoría) y la Imagen (cuadro mental) en el que se incluyen creencias y teorías implícitas sobre cómo enseñar.

En la línea de Argyris (1983) y de Shön (1983), el pensamiento en la acción (thinking-action) actualiza lo que los profesores saben a nivel teórico. Scribner (1986) cree que el pensamiento práctico se define como un pensamiento-en-la-acción. Es un tipo de pensamiento ligado a la actividad y es un instrumento que se adecúa a los objetivos. En cierto modo, es un poco la antítesis (por emplear un término Hegeliano) del pensamiento que nos sumerge en la marejada intelectual (razón pura) abstracta.

Si pretendemos hacer un vídeo educativo, podemos estar dando vueltas de tuerca a conceptos, imágenes, planos, abstracciones de abstracciones, ideas, etc. y esto configuraría el pensamiento teórico. Sin embargo, a la hora de realizar el vídeo-en-la-práctica, nos abandonamos a un continuum de acciones entrelazadas en las que prevalecen las reglas de la acción aunque ciertamente exista conexión funcional entre lo que he escrito, lo que voy a hacer y lo que hago.

El exceso de reflexión y la paralización de la acción-rutina en el profesor.

El mundo teórico del profesor formado por sucesivas capas de conocimientos sobre la enseñanza a la hora de enfrentarse a la docencia en la práctica puede entrar en colisión con el mundo práctico incipiente que comienza a producirse. En cualquier caso, son dos dimensiones que pueden tener conexiones, complementarse, anularse, etc... Pensamos que con el paso del tiempo, el mundo práctico del profesor irá agigantándose mientras el teórico permanecerá igual, disminuirá o será enriquecido mínimamente por la experiencia. En otros casos, la fusión será más perfecta y aumentarán los dos debido, por un lado al continuo reciclaje teórico de algunos docentes y, por otro, al constante aumento de la experiencia de los mismos. Para Brommer (1983), los profesores adquieren y ponen a prueba su conocimiento práctico de la misma forma que los científicos elaboran sus teorías: reflexionando en-la-acción que discurre en sus laboratorios o campos de estudios. Yo creo que los profesionales de la enseñanza "rumian la teoría" cuando están en la práctica. En el largo proceso de "digestión" de conceptos, teorías, modelos, leyes, etc., éstos van adaptándose a la realidad práctica del aula, modificándose, reconceptualizándose, etc., en un proceso de concretización permanente y de reflexión.

¿Es siempre conveniente reflexionar mucho sobre lo que se va a hacer? Hay una frase memorable en la novela de Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer*, en la que uno de los protagonistas le dice a otro sobre una actividad que va a realizar -una decisión importante- si no la va a pensar antes; entonces éste le responde que no porque "Lo que se piensa mucho no se hace". Recordemos también aquel bello ejemplo de la filosofía en la que el Asno

de Buridán, incapaz de decidirse entre dos montones de hierba igualmente apetecibles y después de mucho "pensárselo", se muere de hambre. Es decir, a veces, la reflexión, cuando es excesiva, interfiere a la acción. Shön (siempre en 1983) piensa que ello es debido a cuatro razones diferentes:

1. No tenemos mucho tiempo para reflexionar cuando estamos en el "frente" del aula. En las trincheras de la actividad didáctica, si reflexionamos demasiado lo que vamos a hacer nos puede inhibir cualquier curso de acción.
2. Si reflexionamos cuando estamos actuando podemos desembocar en un regreso infinito de reflexión-sobre-la-acción, hasta llegar a lo que podemos llamar reflexión ad absurdum.
3. La complejidad de los fenómenos sobre los que reflexionamos para actuar puede paralizar nuestra actividad.
4. A veces, la lentitud que conlleva a la acción es incompatible con la actitud que presupone la reflexión.

Bertrand Russell (1975), pensando en lo que debe hacer el hombre para conquistar la felicidad, compara a éste con dos máquinas de fabricar salchichas; una de ellas hace unos buenos productos y apenas se detiene a pensar en su funcionamiento; la otra, en un momento determinado de su evolución se detiene a pensar cómo es realmente, en qué consiste el proceso de fabricación de la salchicha, de qué material está hecha; al final deja de fabricar el producto presa de una tremenda angustia que la paraliza.

El exceso de consciencia del profesor provoca una detención-paralización de sus rutinas. Cuando reflexiona demasiado en una misma acción (Action-presente) emprende regresos constantes a la matriz en espiral de sus reflexiones convirtiéndose la acción en una ceremonia iniciática, en una eucarística preparatoria cada vez más lejana en las cápsulas-embriones de su pensa-

miento, lo que provocará nudos en el mismo (Knots-in-thinking ; Wagner. 1983).

El reflexionar sobre lo que se está haciendo mientras esto se hace o es inminente su realización debe llevar -creemos- a la acción pensada (Thought-action) y no a la no-acción.

A mi juicio existe un dilema al que nos vemos abocados: si la acción humana no-reflexiva se define como irracional y si la reflexión (excesiva) en la acción nos impide el desarrollo de esa acción ¿no será también irracional? ¿Es posible llegar a lo "irracional" "razonando" mucho? ¿Es posible un entrenamiento y formación con los profesores para que éstos desarrollen estrategias de acción más racionales y al mismo tiempo más rápidas? ¿Puede que ese aprendizaje y formación deba incidir en los planes y los guiones de los profesores como base para una toma de decisiones eficaz? Volveremos un poco más adelante sobre ello; ahora nos gustaría distinguir junto a Pérez Gómez (1987) -que reflexiona sobre el concepto de pensamiento práctico en Schön (1983)- entre conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción es el tipo de conocimiento que es inherente a toda acción. Decía Ortega y Gasset que cuando se dice/escrbe/afirma algo siempre hay una extensión lingüístico-verbal por delante de lo dicho que no se dice y otra extensión frástica por detrás que tampoco se dice (un universo transfrástico invisible). En el caso del conocimiento creemos que ocurre igual; el conocimiento que va unido a la acción es superior a ésta. ¿Cuántas "páginas" discursivas internas, cuántas corrientes interiores mentales "escribirá" el profesor (¿en imágenes?¿en proposiciones?) en el encerado de su cerebro mientras realiza una acción-efímera y pequeña punta de iceberg de todo lo que sabe?

La reflexión en la acción supone pensar en la acción que se está realizando con la suficiente eficacia y rapidez para que ésta sea operativa. En las series televisivas norteamericanas, los nuevos héroes de la postmodernidad filmica llevan a cabo magistralmente su reflexión-en-la-acción, resolviendo modelos perfectos de resolución de problemas y exactas derivaciones del conocimiento teórico al práctico en el último segundo. El espectador adora a estos héroes (a pesar de no basar su superioridad y sus victorias en la fuerza sino en la inteligencia práctica) porque sabe lo difícil que es aplicar un conjunto de destrezas básicas y estrategias de resolución aún dominando el campo conceptual/teórico de donde provienen.

¿Cuántos profesores conociendo perfectamente cualquier ámbito de las teorías del aprendizaje y de la enseñanza son incapaces de ponerla en práctica con los alumnos? En las intrigantes páginas de Sherlock Holmes, Conan Doyle nos presenta auténticos tratados -a mi juicio- de reflexión-en-la-acción utilizando todo tipo de estrategias cognitivas, taxonomías, juegos de lógica y categorías mentales. El "elemental, querido Watson", es la síntesis perfecta del intercambio más preciso entre los datos teóricos y su resolución-en-la-acción práctica de forma inmediata; además refleja un acoplamiento con lo que había planificado. Muchos docentes habrán notado que en los momentos más complejos que les plantea el aula, Sherlock Holmes está a su lado como una sombra permanente ayudándole en la búsqueda de estrategias cotidianas para resolver los problemas interactivos y tomar las decisiones adecuadas sin perder de vista los horizontes planificativos previos.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción supone pensar sobre lo que se ha hecho. Este flash-back en el tiempo jalona constantemente la existencia y el recorrido de nuestras acciones.

Este pensar-en-lo-que-se-ha hecho es una especie de paramnesia. Es un regreso sobre nuestros pasos desdibujados ya por otras acciones y transformados por el eterno traidor que es el tiempo, por la gran tramposa que es la memoria que nos descubre, a veces, cómo hemos hecho ciertas acciones que, ahora, al caminar hacia atrás, no sabemos cómo hemos podido hacerlas. En general, nuestras creencias y teorías, nuestra construcción de los mundos de la realidad, los significados que le atribuimos y nuestro contacto con la experiencia definen nuestro pensamiento práctico (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción). En el caso del profesor, todo ello recrea siempre el mundo del aula, su discurso interior y su forma de actuar. Después inician "viajes" hacia atrás sobre sus pasos.

Los eslabones perdidos entre el pensamiento y la conducta del profesor lo sumerge -a veces- en lo que podíamos llamar "*efecto Raskolnikof*", aquel atormentado personaje de Dostoievski arrepentido por la acción que había cometido. La reflexión sobre la acción puede hacer visible al docente que los cursos de acción que ha realizado no son los más adecuados. Este volver sobre las acciones puede hacer que se enriquezca cognitivamente y profesionalmente. La autocorrección de las acciones puede convertir al profesor en un artista reflexivo. Como piensa Scribner (1986), el pensamiento práctico es un sistema abierto que se adapta a los elementos contextuales, pero en esta adaptación subyacen constantes actos de creatividad y una invención de formas nuevas de resolver problemas.

La creatividad no es patrimonio exclusivo de unos cuantos individuos que realizan obras extraordinarias; dentro del mundo de los profesores, éstos pueden ser artistas creativos al resolver en la práctica todos los problemas que se les presentan y transformando creativamente el flujo de

actividades, la metodología, la participación, el contenido, etc...

Decía unas páginas atrás que quizás si el profesor conociese mejor -a través de cursillos de formación- la génesis, estructura y procesos internos de sus guiones mentales, podría desarrollar una utilización más lógica de su reflexión en la acción y de su conocimiento en la acción y posiblemente podría penetrar en una identidad de la conciencia profesional de sí mismo en coherencia con la dialéctica discursiva de sus teorías implícitas y creencias sin perder por ello la dimensión artística. Pero, ¿Qué son los guiones mentales?

Los guiones y los marcos como canalizadores del torrente discursivo del profesor: El soporte/esqueleto sobre el que "edifica" su pensamiento

Decía Lotman (1986), que la diferencia básica entre el texto/novela y la vida es que el primero tiene sentido y la vida carece de él. El texto se desarrolla atrapado entre dos segmentos espacio temporales cuya arquitectura discursiva descansa entre guiones coherentes que comienzan, y siguen varios cursos de acción hasta que finalizan. El sujeto actúa en el escenario de la vida (a la que intenta darle algún sentido aunque sea escribiendo un texto) de forma confusa y construye guiones absurdos, incoherentes, dispersos y contradictorios. Mientras el guión en el texto está/existe en la letra impresa, es objetivable, tangible y ocupa un espacio, el guión personal sólo existe en la mente de un actor principal.

El guión es, en realidad, una secuencia desencadenada de acciones posibles destinadas a conseguir los objetivos deseados. Las acciones/representaciones son puestas en escena por un actor que determina los objetivos en una secuencia de eventos o

subhistorias. Vamos a explicitar muy sintéticamente un ejemplo de guión:

Guión: Escuela en situación de integración.

Episodio: Aula de Apoyo.

Accesorios del Escenario: mesas (1), sillas (2), pizarra (3), tiza (4), libros (5), espejo (6), etc...

Roles (actores): Pa= Profesor de apoyo, Tr-21= Trisómicos-21, Pt= Profesor tutor, Log.= Logopeda

Escena 1;

Pa, coge objeto (2) de un ángulo del escenario y le dice a Tr-21 que le diga si es más grande o más pequeño que objeto (1). Pt observa desde la puerta etc...

¿Podemos considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje como escenarios y secuencias entrelazadas donde un actor principal estructura guiones consciente o inconscientemente y otra serie de actores (¿secundarios?) al hilo de la batalla directiva interpretan sus papeles "acomodándose" a las "exigencias" del guión?

Como ya he dicho, el guión tiende hacia unos objetivos deseados. Pues bien, los referentes de estos objetivos son los temas que representan un tipo particular de predisposición hacia objetivos diferentes. La importancia de los temas en relación a los objetivos la señala Schank y Abelson:

"Si no existieran los temas, los objetivos aparecerían como entidades aisladas sin conexión con el resto de lo que conocemos sobre una situación. Un tema es esencialmente un generador de objetivos relacionados. Cuando un tema es identificado, da sentido al comportamiento de una persona al proporcionar un contexto previo para sus acciones".

(Schank y Abelson. 1987. Pág. 154).

Existen varios tipos de temas. En los temas de rol los objetivos del actor vienen condicionados por su rol. El profesor está constantemente adecuándose a las expectativas de su rol. A veces, sigue el continuum humorístico -por ejemplo- de una

clase hasta que una voz interior le dice: "Que tú eres el profesor" y en ese momento exclama: "Bueno, vamos a seguir con lo nuestro". Otras categorías de temas son los interpersonales, los de vida, etc...

¿Qué relación existe entre los guiones y el pensamiento práctico? ¿Se configuran los guiones en la reflexión en la acción y sobre la acción? ¿Surge más bien de abstracciones y conceptualizaciones? ¿El nacimiento de los guiones del profesor es una interacción entre su pensamiento práctico-experiencia y su conocimiento más teórico?... ¿Qué ocurriría si a través de programas de inteligencia artificial se "entrenasen" a los profesores en el desarrollo de los guiones?... La estructuración de guiones racionales ¿puede llevar a una resolución de problemas y una toma de decisiones más eficaz y coherente? ¿Es posible flexibilizar los guiones de los profesores más conservadores? ¿Cuáles con las relaciones que existen entre los guiones y las creencias?... ¿Existen en el ámbito del profesorado leyes generales de guiones que revelen conductas docentes isomórficas? ¿Qué relación tiene la planificación con los guiones?...

Calderhead (1988) piensa que los guiones forman parte de núcleos más amplios (esquemas). Cada esquema tiene un subconjunto de guiones más operativo, simplificado y rutinario que los esquemas. Ante determinada situación, los esquemas "cazan" la realidad con los guiones y le "echan" redes semánticas para captarla.

Este mismo autor distingue entre teorías expuestas o conocimiento que reproduce una persona cuando debe/tiene que explicar sus acciones (nosotros lo relacionaríamos con la reflexión sobre la acción de Schön) y teorías en uso o estructuras de conocimientos que guían las acciones (pensamos que es muy similar al concepto de guión).

En el campo de los estudios de la comprensión de los textos, algunos autores (Van Dijk, 1978) afirman que el lector de-

sarrolla esquemas y guiones que reconducen la comprensión de las unidades narrativas. En ese sentido, los lectores/cómplices esperan que aparezcan los personajes en un tiempo y en unos escenarios concretos, esperan cierta coherencia externa interfrástica y generan macroestructuras temáticas para simplificar el texto. ¿No espera el profesor en el aula que se produzcan acontecimientos esperados en función de los marcos de referencia que se ha construido sobre diversas situaciones recurrentes del aula? ¿Qué ocurre cuando el profesor/lector no comprende el aula/escenario? ¿Son entonces las "lecturas" que realiza de los acontecimientos correctas? ¿Acaso mientras más ambiguas sean las interpretaciones del aula mayor creatividad exigirá al profesor? ¿Incita al docente esa imprevisibilidad a un aumento, complejización y riqueza de su capacidad de razonamiento y de sus esquemas/guiones? ¿Se pierde el profesional de la enseñanza en la lectura e interpretación de un texto confuso de las interacciones del aula? ¿Se endurecen sus guiones? ¿Se fosilizan sus teorías? ¿Caen entonces en las rutinas más mediocres y en acciones y planificaciones monótonas? ¿Se convertirán las secuencias de acción en fijas, recurrentes y analógicas? ¿Es posible que los guiones, los esquemas y los marcos sean como el esqueleto que sostiene todo el pensamiento pedagógico del profesor? Perkins (1986) señala dos bellas metáforas a propósito de los marcos de pensamiento (Thinking Frames):

- a). Como cualquier fotógrafo sabe, la estructura del objetivo organiza la imagen dentro de él. Sin esa estructura sólo se ve confusión.
- b). Para los albañiles, la estructura de un edificio soporta su peso en su totalidad.

En síntesis, los marcos y los guiones "soportan" y organizan el pensamiento del profesor pero no lo realizan. Los conducen y lo sitúan justamente al lado de los

cursos de acción que debe seguir, ofreciéndole la oportunidad de re-crearlo todo y le evita caer en veleidades ortogenéticas.

El torrente discursivo del docente está siempre en continua efervescencia; es un magma que jamás solidifica y siempre está redefiniendo el mundo (del aula) de forma idiosincrática y fenomenológica aunque naturalmente no ex nihilo. Este hecho quizás acarree al profesor dilemas, nudos y conflictos pero ya decía Dewey que sólo pensamos cuando tenemos un problema.

REFERENCIAS

- ARGYRIS, C. (1983). *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Proceedings of the first symposium of the international study on teacher thinking. Introduction: Holkes, R y Olson, J. Lisse, Tilburg.
- BROMMER, J. (1983). En *Teacher Thinking*. Op.Cit.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Villar Angulo, J. (director). Ed. Marfil, Alcoy.
- ELBAZ, F. (1987). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Publishing Com, New York.
- KANT, I. (1984). *Crítica de la Razón Pura*. Ed. Orbis, Barcelona.
- LOTMAN, Y. (1985). *La Escuela de Tartu*. Ed. Cátedra, Barcelona.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*. nº 284. MEC, Madrid.
- PERKINS, D. N. (1986). Thinking frames: an integrative perspective on teaching cognitive skills. *Teaching thinking skills. Theory and practice*. Baykoff, Baron y Sternberg, New York.
- ROSS E. y ANDERSEN GR. (1980). Shortcomings in the attribution process: on the origins and maintenance of erroneous social assessments. *Judgement under uncertainty: heuristics and biases*. Kahneman, P. Slovic, P. Tversky. University Press, Cambridge.
- RUSSELL, B. (1975). *La conquista de la felicidad*. Austral. Espasa-calpe.Madrid.
- SCHANK, R. C. y ABELSON, R. P. (1977): *Guiones planes y entendimiento*. Ed. Paidós. Cognición y Desarrollo humano, Barcelona.
- SCHAVELSON R. y STERN (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. I. *La enseñanza; su teoría y su practica*. Akal, Madrid.
- SCHÓN, D. P. (1983). The structure of reflection-in-action. *The reflective practitioner. Hows professional. Think in action*. Temple smith, London.
- SCRIBNER, S. (1986): Thinking in action: some characteristics of practical thought. *Practical intelligence*. Stenberg R. y Wagner R. Cambridge University Press, London.
- WAGNER, J. (1983). *Teacher thinking*. Op.cit.
- VAN DIJK, T. (1978). *A note on linguistic macro-structures*. Cate, A. P. Jordens, P. Ed. Tubing.

SUMMARY

In this article it is suggested how teachers get some practical principles in action, that help them to guide, construct and understand the teaching-learning processes and how the excess of reflection about these principles might interfere in their activity. It is also discussed the importance of the scripts as bases above teachers build much of their "speech".

RÉSUMÉ

Dans cet article on va démontre comment le professeur acquiel certains principes pratiques qui lui servent pour canaliser, construire et comprendre les processus d'enseignement-apprentissage à travers l'action et comment l'excés de réflexion sur ces principes peut interférer sur la connaissance dans l'action. Finalement l'auteur insiste sur l'importance des schémas et des cadres considérés comme les supports sur lesquels le professeur construit une bonne partie de son discours "fleuve".