

Aproximaciones en torno del aprender a enseñar.

Karina Nossar Toranza*

Introducción

El tema que nos ocupa, y preocupa para la reflexión teórica, tiene que ver con la formación de los docentes, en particular con la distancia existente entre la misma y los saberes requeridos para el desempeño. En trabajos anteriores hemos hurgado en las prácticas de los novatos, lo que nos ha dejado al desnudo los problemas que enfrentan a diario en las aulas y la ausencia de herramientas para hacerse cargo de los mismos. Para quienes trabajamos en formación docente, se trata de un llamado de alerta que urge atender y actuar en consecuencia con responsabilidad y profesionalismo. Estas pretenden ser algunas reflexiones y aproximaciones acerca de estas cuestiones desde los aportes que la Psicología nos provee.

El holandés Simon Veenman¹(1984) ha popularizado el término "reality shock" para describir lo que sucede durante la primera de las etapas del ciclo vital de los docentes. Suele producirse un período de fuerte crisis en el primer año de ejercicio profesional, el cual se puede extender durante los primeros cinco. Es un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error, marcado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza. Se trata de sacar a la luz los problemas que aquejan a los noveles profesores para comprender la raíz de los mismos de forma de ayudarlos a pasar a una etapa más plena del desarrollo profesional (Hargreaves, 1996). Varios han sido quienes se dedicaron, en otras latitudes, al estudio de las etapas por las que pasan los docentes y muchos de ellos se han detenido, con especial énfasis, en los principiantes. Sikes (1985) señala que los principiantes se ven acosados por los problemas de disciplina debido a la

ausencia de autoridad, así como por el dominio del contenido. Por su parte, Huberman (1989) se detiene en el "choque con la realidad" y las diferencias que el novato encuentra entre sus ideales y la realidad. Leithwood (1992) cambia el ángulo de la categorización al vincular los ciclos vitales con el desarrollo psicológico y el desarrollo de la competencia profesional, logrando un modelo integrador; afirma que la fase de entrada a la carrera es una fase de autoprotección y concretismo cognitivo. Más conocido es el trabajo de Hargreaves (1996) y las cuatro edades del profesionalismo por él descriptas. La edad que nos interesa a los fines de esta reflexión es la denominada pre-profesional, aquella en la que el novato se adapta a la "gramática de la escuela" e intenta cumplir los cuatro requisitos básicos: mantener la atención del alumno, asegurar la cobertura del contenido, inspirar algún grado de motivación y lograr cierto dominio de la materia.

Por otra parte, Hargreaves (1996) afirma que el mayor problema que enfrentan las instituciones de desarrollo profesional, es que aún cuando éstas le entregan al estudiante de pedagogía excelentes habilidades y aún cuando el estudiante valoriza sinceramente el conocimiento adquirido, las destrezas y cualidades recibidas pueden no encontrar cabida dentro del sistema más amplio y básicamente inalterado, donde deberán emplearse por primera vez. Bajo estas circunstancias, el flamante maestro puede simplemente volver a emprender el camino de numerosas generaciones que lo precedieron, adaptándose a las prácticas más convencionales de las escuelas. En otras palabras, las instituciones de desarrollo profesional pueden fácilmente convertirse en la espacios especiales que simulan condiciones ideales de enseñanza y de aprendizaje, lugares que, sin embargo, no preparan a sus alumnos para enfrentar la realidad de las escuelas en las que pronto darán inicio a sus carreras.



Los principiantes de nuestras tierras

Hasta aquí hemos prestado atención y pasado revista por lo que sucede a nivel internacional y la literatura que al respecto hemos relevado. No obstante, a nivel nacional, resultan escasas las investigaciones que den cuenta de lo que padecen nuestros noveles profesores. No debemos olvidar que la peculiaridad de nuestro sistema educativo y la manera en que se forman los docentes en el Uruguay implican diferencias sustanciales a la hora de extrapolar e importar modelos foráneos en forma acrítica. De todas formas, como punto de partida para la reflexión propuesta, son válidos los aportes para comparar y confrontar con nuestra realidad. Repasemos las dificultades más comunes a las que se enfrentan los principiantes, consignadas por Zimpher (1988)²:

- Se les destina, a menudo, puestos docentes con grandes problemas en cuanto a la gestión de clase.
- Existe en general una falta de colaboración entre los profesores, y se proporciona poco apoyo a los principiantes.
- Los profesores luchan contra el caos y el estrés durante los primeros años de docencia, destacando sobre todo el valor de lo práctico.
- La institución escolar tiene con respecto a los profesores principiantes las mismas expectativas que con respecto a los veteranos.
- La enseñanza superior asume poca responsabilidad en la fase de iniciación.
- Los profesores principiantes tienen pocas oportunidades de tomar contacto con modelos de enseñanza variados y eficaces.

Ninguno de estos puntos resulta ajeno a lo que sucede en el Uruguay: es tradición que la puerta de ingreso al mercado laboral en la docencia sea la que más dificultades presenta. No obstante, tomaremos solamente tres de ellos, los que consideramos clave por ser aquellos que más afectan las prácticas de nuestros novatos, puesto que partimos de la hipótesis de que la forma en que hacen su entrada en la carrera y la marca que en ellos dejan los primeros años de ejercicio condicionan su futuro profesional.

- Inicio salvaje: en los actos de elección de

horas, los profesores hacen su opción de acuerdo con las listas elaboradas por las respectivas inspecciones, con un criterio en el que prima la antigüedad. Ello trae aparejado que los novatos opten al final, en aquellos grupos y liceos que han sido descartados por quienes les anteceden, en virtud de los barrios, los contextos, los horarios, la superpoblación estudiantil, los centros de extraedad, los problemas de conducta, etc. De allí que deban iniciarse en las peores condiciones imaginables y sin ningún tipo de apoyo.

- Exigencias análogas: los diferentes actores que se interrelacionan con los principiantes, vale decir directivos, supervisores, administrativos, colegas, alumnos y padres, todos ellos, individual y colectivamente, tienen sobre estos jóvenes inexpertos las mismas expectativas que sobre los docentes experientes. Exigen, esperan y critican de igual forma a quienes inician su carrera y a quienes están por retirarse, sin ningún miramiento ni contemplación dada su fragilidad y sensibilidad. Y lo que es aún peor: la supervisión implica una calificación más que un acompañamiento, y en ella, los inspectores utilizan la misma escala (no ya la numérica, que viene preestablecida, nos referimos a una suerte de escala mental) para medir el desempeño de todos los profesores. Incluso llegan al extremo de topear la calificación máxima que un docente puede llegar a obtener en función de su juventud. Por más excelente que pueda ser la clase visitada, la entrevista posterior, las opiniones que sobre el profesor pueda emitir el director, hay inspectores que consideran que, al tratarse de la primera visita no pueden calificarlo dentro de determinado rango. Resulta lamentable que quienes se desempeñan en los más altos cargos dentro del sistema educativo no logren aún salirse de esquemas preconfigurados.

- Ausencia de referentes: denominamos así al abandono absoluto que, desde las distintas instituciones hacemos de los novatos. Se encuentran en una suerte de limbo en lo que respecta a la construcción de su identidad docente. Hasta hacía muy poco tiempo contaban con un profesor adscriptor, un tutor, un docente de didáctica, compañeros con quienes interactuar, planificar, dialogar. Pero el primer año no



cuentan con nadie, excepto con la diosa fortuna que, en algunos casos les depara algún/a adscripto/a con actitud maternal u otro docente con igual inclinación que decida guiarlo por el tortuoso camino que le depara la institución de acogida. Puede ser esta una etapa muy traumática, de gran estrés y desilusión, pero puede ser aún peor: la mayoría se adapta a la "gramática de la escuela", asume que nada puede hacerse, excepto encogerse de hombros e imitar a los más antiguos en la aceptación del statu quo dominante.

Ni el centro educativo en el que comienzan a desempeñarse laboralmente, ni la institución formadora, ni siquiera el sistema educativo público recogen este guante: los dejamos a la deriva. Toda la inversión realizada, en años, dineros públicos y esfuerzos colectivos quedan librados a su suerte. No es este un problema exclusivo del Uruguay, y es aquí donde mirar hacia otras latitudes para anticiparnos puede servir. Cada vez más aparecen programas de apoyo, de iniciación, de acompañamiento, y no son demasiado difíciles de instalar ni de articular. Marcelo (1991) realiza un relevamiento de las realidades en otros contextos, encontrando un auge de los llamados programas de iniciación. Los mismos se entienden como extensiones lógicas del programa de formación inicial, y como piezas de entrada en un programa más amplio de carrera docente. Estos programas se basan en el reconocimiento de que los principiantes recién han culminado su período de formación y aún necesitan supervisión y apoyo similares a los que recibieron siendo estudiantes. Los programas de iniciación se configuran, por tanto, como el eslabón imprescindible que ha de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente. La fundamentación y los objetivos de dichos programas son fácilmente extrapolables a nuestra realidad educativa. Dado que no está previsto en el sistema el eslabón que una la formación inicial con el desarrollo profesional, la institución formadora podría implementar fácilmente programas de seguimiento de los egresados en la etapa más dura que es la de ingreso a la carrera. Las distintas figuras que aparecen en la bibliografía como protagonistas en este rol de apoyo a novatos, llámense asesor, mentor, monitor, tutor, etc., comparten en esencia la

responsabilidad de acompañar al principiante en esta etapa, brindándole los elementos ausentes en la formación inicial, pero fundamentalmente, promoviendo el bienestar personal y profesional para minimizar los efectos del "shock de realidad". El principal objetivo del proceso de asesoramiento es realizar una transformación, un cambio desde un estado de imitación al de autogestión.

Estamos en un momento crucial para ello, la implantación del IUDE es un escenario inmejorable para comenzar a andar un camino diferente donde los programas conjuntos de colaboración entre UDELAR y ANEP se erijan en protagonistas de este proceso.

Cualquier programa de la naturaleza que estamos proponiendo deberá contemplar algunas cuestiones para las que los aportes de la Psicología resultan cruciales, y que agrupamos en tres, a saber:

- Apoyo y seguimiento que haga énfasis en minimizar el estrés y cuidar de la integridad psíquica del docente. Varias son las enfermedades asociadas al malestar docente y debemos procurar que la entrada a la carrera sea una fase placentera que no deje huellas negativas en la persona y que condicionen su futuro desempeño. El docente es un ser bio-psico-social, por obvio que resulte, pero hay dimensiones olvidadas, no sólo en la etapa de la formación inicial, sino que también las olvidamos a posteriori, pagando muy caro nuestras omisiones.
- La implantación del trabajo grupal a partir de los aportes de la psicología social como brújula orientadora. En los centros de educación media³, los grupos conformados ejercen una influencia innegable sobre los individuos que se integran de manera solitaria y aislados, vale decir, los novatos. El trabajo en los centros, a cargo de personal especializado, que promueva y genere espacios de discusión y de diálogo, conformando comunidades de aprendizaje sería una línea de acción a emprender para generar un cambio en las culturas institucionales.
- La resignificación de la práctica docente a la luz de la Psicología cognitiva, tomando algunos de sus más claros aportes tanto en la recuperación del sentido, como en el cambio conceptual requerido para generar



el quiebre entre las prácticas conductistas instaladas y una práctica que surja del encuentro entre el deseo de aprender y el de enseñar y la búsqueda de respuestas desde una desacomodación instalada en el propio centro educativo. El principiante siente insatisfacción, no cuenta con los conocimientos previos requeridos para afrontar las situaciones que se le presentan y esa es nuestra mejor oportunidad para que se produzca un cambio conceptual. El "aprendizaje de la observación" (Lortie, 1975), influye en las prácticas de los novatos. A la hora de enfrentarnos a la tarea de enseñar, ya hemos estado expuestos a miles y miles de horas de observación de docentes desde nuestro rol de alumnos. Estos aprendizajes tienden a aparecer recurrentemente en nuestras prácticas, a pesar de la formación recibida. Muchas veces estas prácticas no se corresponden con las adecuadas para nuestros alumnos porque pese a haber estado expuestos durante tantos años al accionar docente, no hemos tenido acceso a las razones por las cuales los docentes han tomado sus decisiones. Hemos tenido acceso a un conocimiento docente de superficie, el cual se dio en un tiempo y en un lugar determinados, lo que lo convierte en poco extrapolable a otros contextos.

Quizás sea este último punto el que más atraiga nuestra atención por tratarse del que depende de estructuras internas más que de políticas educativas. En los dos primeros, bastaría con tomar decisiones a nivel central, tanto en lo que respecta a definiciones sobre la función inspectiva como en la creación de nuevas figuras con roles diferentes en los centros de educación media, mientras que el último punto reseñado implica un cambio de otro nivel.

El pensamiento que ha determinado políticas en el ámbito de la formación docente se podría enunciar como "empecemos por formar los nuevos profesores, que cuando lleguen a las escuelas van a cambiar la enseñanza". Este argumento ha quedado superado por la realidad, en tanto desconoce las intermediaciones del sistema y el poder de la organización. La literatura sobre el tema nos indica que cuando los nuevos profesores llegan a la escuela no la cambian; más bien ocurre lo contrario: la escuela los cambia a ellos haciendo inútil

todo esfuerzo anterior.

Este es precisamente el punto que nos interesa desarrollar, puesto que los estudios sobre expertos y novatos han dado origen a modelos específicos sobre el cambio conceptual. Se ha caracterizado a los expertos como los que pueden organizar su estructura de conocimiento de forma jerárquica, la manipulan con mayor facilidad, tienen más habilidad para discriminar, realizan inferencias adecuadas, no caen en incoherencias o paradojas al aplicar el conocimiento, hacen un uso de éste de forma más compleja, atienden a rasgos profundos, a principios para clasificar los problemas, representan el problema de forma mucho más completa e integrada, lo analizan de forma cualitativa, y lo resuelven más rápidamente y con menos fallas. Son capaces de formular explicaciones causales más adecuadas, hay diferencias en la auto-monitorización y la capacidad de razonar, poseen un conocimiento procedimental más adecuado que les permite interpretar mejor la realidad, tienen, por tanto, un comportamiento más inteligente y en ocasiones se postula que aprenderán más rápidamente en otros dominios de conocimiento.

En lo que respecta a los novatos, tienen una estructura de conocimiento menos interconectada, más desorganizada y fragmentada, su conocimiento es esquemático simple y fragmentado, fallan en las discriminaciones que realizan, presentan problemas para hacer inferencias, caen en situaciones incoherentes o paradójicas de las que son conscientes pero no saben salir. Los novatos clasifican los problemas en función de los objetos que aparecen en el enunciado y realizan explicaciones basándose en datos irrelevantes. En función de nuestra reflexión, encontramos que no existe una clara dicotomía entre expertos y novatos, sino que habría un continuum entre ambos polos. La gran pregunta que se nos plantea es, precisamente, cómo lograr el cambio conceptual que pueda desplazar nuestras prácticas rutinarias y hacerlas concordar con nuestro conocimiento declarativo. Dicho de otro modo, cómo lograr que el conocimiento declarativo se traduzca en prácticas coherentes y consistentes a nivel procedimental. Desde nuestra reflexión



hemos detectado que cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas, para las cuales carecemos de conocimiento declarativo que nos permita actuar sobre la realidad a través de un procedimiento, salimos a buscarlo y por lo tanto generamos una teoría que sustenta nuestro accionar. A modo de ejemplo, pensamos en cuando nos enfrentamos a un artefacto eléctrico y no sabemos cómo funciona. En tal caso, recurrimos al manual y seguimos las instrucciones hasta que logramos automatizar su funcionamiento y por tanto internalizamos la práctica. Un caso distinto se plantea cuando nos enfrentamos a una situación nueva para la cual tenemos de antemano una concepción alternativa. La misma es, en esencia, un conocimiento declarativo y nos genera un conocimiento procedimental, sustentado, quizás, sobre bases erróneas. Este puede ser el caso de la práctica docente, en el que nuestro conocimiento procedimental se asienta sobre la concepción alternativa que proviene de los años que estuvimos expuestos al "aprendizaje de la observación" del que habla Lortie.

Por más que a posteriori la formación docente pretenda darle al aprendiz el conocimiento declarativo correcto que genere procedimientos en consecuencia, la concepción alternativa persiste bajo la forma de un conocimiento resistente, difícil de deconstruir. Es necesario que se produzca un cambio conceptual radical, pero para que el mismo se efectivice, tendríamos que detenernos un poco más en los mecanismos del cambio conceptual y en la forma en que los mismos se producen, a efectos de determinar cuál sería el más adecuado en el tema que nos ocupa.

Por otra parte, no podemos desconocer el hecho de que para que un cambio conceptual se dé lugar, la persona debe desear que ello ocurra. Retomando lo expuesto por Hasweh (1986)⁴, para que exista un cambio conceptual:

- a. Una vieja concepción debe ser descartada o limitada en su uso.
- b. Una nueva concepción debe ser aceptada.
- c. Debe ser resuelto el conflicto entre la nueva concepción y la vieja concepción, otro conocimiento, y creencias y experiencias pasadas.

d. La nueva concepción debe estar disponible para interpretar nuevas experiencias en el futuro.

Cabe agregar cuán persistentes son estas concepciones alternativas y cuán difíciles son de modificar, en virtud de que las mismas implican un conocimiento procedimental que se aplica con frecuencia, se automatiza y no es consciente. Las personas despliegan una serie de estrategias de asimilación que potencian la persistencia de este tipo de concepciones. Entre estas estrategias podemos ubicar el sesgo de confirmación, el cuestionar la evidencia en contra, la consideración de la anomalía como excepción y la incorporación de nuevas variables de forma inadecuada. Tal como lo resume Rodríguez Moneo (1999), los sujetos tienen una tendencia a la asimilación y prefieren asimilar que acomodar.

Las concepciones no están aisladas, sino que encajan en la ecología conceptual del sujeto, se conectan a las creencias y explicaciones, configurando una suerte de paradigma explicativo. Es por ello que creemos que un primer paso tendría que pasar por tomar conciencia de las mismas al tiempo que nos debe mover un deseo de crecimiento profesional. Dicho en otros términos, para que se produzca un cambio conceptual, resultan esenciales la metacognición y la motivación. No podemos pensar en el conflicto ni la analogía como mecanismos sin un sujeto consciente de sus procesos cognitivos y fuertemente motivado por el conocimiento. Si admitimos que el sentido último del conocimiento está en el uso que se hace del mismo, estamos admitiendo que el sujeto aprendiz se motivará al vislumbrar su utilidad.

Un elemento importante que debemos considerar es el hecho de que la tradición en formación docente ha marcado fuertemente a la asignatura o disciplina como el núcleo duro de conocimientos imprescindibles para el ejercicio profesional. Las Ciencias de la Educación han sido relegadas a un lugar periférico, accesorio y de poco valor para el desempeño docente. Resulta paradójico que lo que define y hace a la esencia de la docencia, sea visto como periférico y de poca importancia. Este discurso ha sido reforzado históricamente por los formadores de las asignaturas denominadas específicas, manifestando un



profundo desdén por las Ciencias de la Educación. Asimismo, las Inspecciones se han centrado en los contenidos programáticos de las asignaturas, sin tomar en cuenta a lo que consideramos central que es la Didáctica. Al reflexionar sobre nuestra práctica, detectamos que esta concepción está internalizada a tal punto que, inconscientemente, cuando entramos a una librería, nos dirigimos a los estantes en los que se hallan los libros de nuestra disciplina y nunca nos interesamos por la temática educativa. Todo ello conspira para la generación de un cambio conceptual puesto que para que el mismo ocurra y sea teórico⁵, debe interesar el núcleo que sustenta la ecología. En el imaginario colectivo de los docentes no tiene lugar el considerar como núcleo algo distinto de la especificidad de su disciplina, se trata, por tanto, de un atrincheramiento de la teoría previa⁶. Este es precisamente uno de los grandes cambios conceptuales que nos debemos.

Conclusiones

Hemos recorrido algunas cuestiones que nos parecen esenciales a la hora de analizar lo que sucede con el aprender a enseñar. No basta con la formación inicial, ya lo sabemos, tampoco basta con cambios curriculares en la misma. Los saberes de los docentes se construyen en el lugar de la socialización profesional: el centro educativo en el que habrán de desempeñarse profesionalmente, permeado por intersubjetividades diversas. Debemos generar instancias de formación permanente, que promuevan el desarrollo profesional. Para ello es necesario que las autoridades de la educación instalen en los centros nuevos formatos y nuevas figuras, al tiempo que al interior de los mismos resulta imperiosa la puesta en marcha de comunidades de aprendizaje que, conscientes de las necesidades de formación permanente y en servicio, impulsen un cambio conceptual en los equipos de trabajo que involucren a todos e impacten en la calidad de la enseñanza desde la conformación de fuertes comunidades de aprendizaje e indagación para dar respuesta a los múltiples desafíos que nos están deparando el mundo actual y un futuro incierto.

* Profesora de Literatura y Profesora de Idioma Español. Magíster en Educación. Doctoranda en Educación.

Bibliografía

APARICIO, J. J. 1995. "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza." En: *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 10, pp.23-38.

CARRETERO, M. 1997. *Introducción a la Psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

GARDNER, H. 1987. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

HUBERMAN, M. 1992. *The lives of teachers*. Londres: Cassell.

LORTIE, D. 1975. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

MARCELO GARCÍA, C. 1991. *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

MARCELO GARCÍA, C. 1999. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2ª ed. Barcelona: EUB.

RODRÍGUEZ MONEO, M. 1999. *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.

SIKES, P. et. al. 1985. *Teacher careers: crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.

Notas

1 Apud Marcelo, 1999.

2 Apud Marcelo, op. cit.

3 Por desconocimiento de otras realidades y el respeto consiguiente, nos limitamos a hacer afirmaciones de los contextos en los que nos hemos desempeñado y que hemos investigado.

4 Apud. Rodríguez Moneo, 1999.

5 teórico en el sentido de Chinn y Brewer (1993), apud. Rodríguez Moneo, opus. cit.

6 Se define a una teoría como atrincherada cuando está compuesta por un conjunto de creencias que están fuertemente establecidas, lo cual ocurre si están apoyadas en una gran cantidad de evidencia y participan en un amplio rango de explicaciones.

