

Cognición, conación, teorías de la mente y "conocimiento profesional de los profesores"

Franc Morandi*

Versión española de Miguel Angel Mahecha B.

Profesor de Lingüística

Programa de Lengua Castellana

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

NOTA DEL TRADUCTOR

Palabras -y detrás de ellas los conceptos- tales como educación, maestro, estudiante, pedagogía, didáctica, currículo, sala de clase y otras tantas, hacen parte de los estudios pedagógicos y de las propuestas para describir un proceso que podríamos definir inicialmente como adquisición y producción de conocimientos. Cualquiera que sea la disciplina a la cual ellas se refieren, la pedagogía y la didáctica se concentran en una realidad cuya multiplicidad de caminos ofrece recorridos variados teniendo en cuenta tanto el objeto de estudio que se escoge así como el modelo utilizado para focalizarlo, tratarlo y comprenderlo. Si bien es cierto que dicha realidad se puede atisbar formulando dos preguntas clásicas: (i) ¿Qué es lo que sabe el estudiante?, y (ii) ¿Qué es lo que debe saber?, los modelos, en especial los curriculares, han hecho énfasis en el segundo interrogante dejando de lado el primero por cuestiones de conveniencia metodológica así como epistemológica. Los investigadores en psicología, en particular los de psicología cognitiva, han desarrollado modelos innovadores para responder lo planteado en (i). Los diferentes aportes, si bien son valiosos y generan

* Profesor en el IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros) de la Universidad de Aquitania, Equipo EFCS (Educación Formación Cognición Sociedad) / EA 487 "Ciencias cognitivas" y de la Universidad V. Segalen en Bordeaux 2 en el Instituto de cognición (Institut de cognitique)

"Cognition, conation, théories de l'esprit et 'connaissance professionnelle des enseignants'", *Recherches & éducations*, n°10/2005, [En línea], puesto en línea el 15 de octubre de 2008. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index359.html>.

polémicas sanas, no lograr converger en lo central: el cómo, que de alguna manera precede al qué. Y es aquí donde se entra al terreno de la ciencia cognitiva que ha buscado dar respuesta a los interrogantes sobre el cerebro humano, en particular a la pregunta ¿Cómo aprende el individuo? y por contera, ¿cómo aprende el estudiante?

Dichas preguntas no pueden ser ajenas a los docentes. En su labor cotidiana, ellos son los responsables de una transmisión del saber a través de diferentes códigos cifrados y representados en el cerebro de todos los miembros de una comunidad. La cultura es una representación mental, y por lo tanto es una realidad cerebral. El estudiante hace parte de una realidad cultural (con sus violencias simbólicas incluidas) y esa representación es la que refleja en un espacio institucional como lo es la sala de clase. Responder a la pregunta de cómo aprende un estudiante es considerar un gran número de variables, entre ellas las neurofisiológicas que son definitivas a la hora de elaborar un plan de estudios, una ficha pedagógica, un plan de clase, etc. Es por eso que desde la psicología cognitiva se ha venido proponiendo modelos alternativos de enseñanza a partir de las reflexiones en torno a los estilos y ritmos cognitivos de los individuos; en otras palabras no se puede homogeneizar el proceso educativo sabiendo la heterogeneidad de sus participantes. La ciencia cognitiva hace explícitos los detalles del individuo para identificar su dinámica personal de aprendizaje. Pero hay que hacer una matización, cuando hablamos de ciencia cognitiva, hablamos inicialmente de la neurociencia quien como disciplina que hace parte del paradigma global (ciencia cognitiva) al lado de la lingüística, la filosofía de la mente, la psicología cognitiva y la inteligencia artificial. Así pues, los descubrimientos y avances en el mundo de la neurociencia nos ayudarán a comprender la particularidad de los estudiantes en su proceso personal de aprendizaje, así como a los maestros que aprenden y enseñan igualmente de manera personal. En nuestro contexto actual, el desconocimiento natural de los profesores del funcionamiento cerebral ha hecho que varios modelos pedagógicos propuestos desde la psicología cognitiva no hayan tenido el suficiente eco y desarrollo. La necesidad no ha sido lo suficientemente evidenciada, es decir, no se ha creado. En el 2008 apareció un libro muy interesante que buscaba crear esa necesidad. Fue escrito por dos neurocientíficas² interesadas³ en hacer un aporte al campo educativo. Su visión, es por cierto optimista:

El conocimiento de cómo aprende el cerebro podría tener, y tendrá, un gran impacto en la educación. Comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje y la memoria, así como los efectos de la genética, el entorno, la emoción y la edad en el aprendizaje, podrían transformar las estrategias educativas y permitirnos idear programas que optimizaran el aprendizaje de personas de todas las edades y con las más diversas necesidades. Sólo comprendiendo cómo el cerebro adquiere y conserva información y destrezas seremos capaces de alcanzar los límites de su capacidad para aprender. (Página 19).

Hoy en día, gracias a las neurociencias, y en particular gracias a sus métodos no invasivos como la Imagineria Cerebral Funcional (ICF), se ha podido recoger abundante información sobre el cerebro en actividad natural observando paralelamente qué sucede cuando hay disfunciones tales como la dislexia y la discalculia. Pero hay también otro tipo de comportamientos que no obedecen claramente a patologías como lo son la distracción, el aburrimiento, la apatía, la violencia, la hiperactividad, la timidez, etc., que hacen parte de la vida de muchos de nuestros estudiantes y de nosotros mismos como maestros. Entre más se conozca el cerebro, mejor será el trabajo que se emprenda al intentar enseñar y aprender. Lastimosamente, las condiciones no han sido lo suficientemente favorables para llevar a cabo un proceso integral de dicha magnitud; entre otras, como lo definen nuestras autoras:

En discusiones con profesores e investigadores de la educación, quedó claro, con gran sorpresa nuestra, que casi no hay literatura sobre las conexiones entre las ciencias del cerebro y la educación. (Página 21).

Y el valor de la traducción que presentamos a nuestros potenciales lectores consiste, aparte de inscribirse en la problemática que acabamos de mencionar, en focalizar la atención ya no en el estudiante sino en el maestro. ¿Qué tipos de procesos cognitivos lleva a cabo para orientar sus clases?

²Sarah-Jayne Blakemore y Uta Frith. 2008. *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación.* Barcelona, Ariel.

³Somos conocedores del EEGG (electroencefalograma), el TAC y la Resonancia Magnética Nuclear.

¿Cuál es su representación del mundo, de su cultura y de la propia educación?
A estos interrogantes pretende responder el autor. Es en el ejercicio del conocimiento que comprendemos dicho conocimiento.

Presentación

Una reflexión sobre la cognición profesional implica un doble proyecto: el de determinar la especificidad de las actividades cognitivas propuestas por los profesores, y el de comprender mejor el pensamiento organizador movilizado en el transcurso del "trabajo" pedagógico. La cognición profesional no procede de una psicología del trabajo sino que representa la parte organizada, modelizadora de la actividad. Ella liga las acciones, las representaciones, las intenciones, las hipótesis cognitivas movilizadas para hacer "aprender". ¿Qué forma de mente (mind) y de actividad representacional (y/o de conciencia) se despliega en el curso de nuestras acciones, creando así un orden de razón en el seno de la educación? Un diálogo cada vez más rico entre las perspectivas cognitiva y pragmática, el modo de pensamiento pedagógico y la acción pedagógica, permite dar cuenta del aporte del paradigma de la "mente" de los profesores.

Una presentación de la perspectiva cognitiva sobre el "conocimiento" profesional de los profesores, el aporte de las teorías de la mente en la exploración del pensamiento pedagógico, en fin un ejemplo (limitado) de construcción representacional de modos de "conocimiento" en pedagogía, son propuestos como elementos de encuesta sobre el "pensamiento" de los profesores, su ejercicio y su conación⁴.

PERSPECTIVAS COGNITIVAS Y "CONOCIMIENTO PROFESIONAL"

La construcción representacional de la mente

¿Cómo pensamos, en el sentido del funcionamiento de nuestra "mente" (mind, thinking y/o knowledge) cuando enseñamos? Esta pregunta hubiera podido parecer relegada a un dominio en donde la referencia es

⁴Cf. la definición se da en la presentación.

principalmente aquella de las disciplinas "académicas", si, a sugerencia de las ciencias cognitivas y de la psicología cultural, la construcción representacional no se hubiera convertido en un elemento esencial de la comprensión de la lógica de la actividad, como es el caso de la necesaria competencia para enseñar además del manejo de saberes inscritos en la práctica. Esta pregunta acentúa la actividad profesional de los maestros sobre la del funcionamiento cognitivo, destaca la representación de la figura de enseñar y de su intencionalidad, según el paradigma de un "pensamiento" de los profesores (Tochon, 2000). El saber de los maestros es también el de un hacer y de un modo pragmático del "saber enseñar", de un "saber hacer-aprender" (Morandi, 2002) y de un "saber administrar". Sin embargo, una voluntad reflexiva en la obra en situaciones de clase hace de esto el motor de la conducta de una "profesionalización" enseñante. La construcción representacional está en el centro de estas preocupaciones.

La teoría representacional de la mente (Fodor, 1986), considera el lazo funcional y organizador entre una representación mental y una situación o una acción en el mundo. Para Fodor los procesos cognitivos, bajo la forma de módulos (sistemas particulares de la actividad mental), no pueden ser llevados a la conciencia. Por el contrario⁵, para Varela (1996), se puede suponer el carácter emergente y auto-organizador de un yo cognitivo que, en situación, debe adaptarse a un ambiente siempre cambiante, aparejando la cognición con la perspectiva emergente del yo. El mundo no está simplemente para representarse sino también para organizar a través de una estrategia, una autocontextualización que articula significación e intención. A través de estas orientaciones la perspectiva de una representación cognitiva que le da forma a la relación mantenida con la acción, los otros y el mundo, constituye un principio heurístico para toda forma de conocimiento y de acción. La construcción representacional (evocada bajo la forma de conocimiento, de pensamiento, de competencia o de saber profesional) es entonces considerada como un verdadero agente de activación, bajo la forma de operación (Piaget, 1974), de procesador (Sallaberry, 2004), de esquema (Vergnaud, 1998) o bajo la forma de una pragmática representacional conativa ("representaciones en actos",

⁵Según el paradigma conexionista.

Morandi, 2002, 1999, "actuar profesional", Schön, 1998). Ella se abre a una verdadera epistemología de las prácticas (Schön, 1998).

Profesionalidad y cognición

Un interrogante de carácter "epistemológico" de las representaciones profesionales supone que la representación cognitiva (por oposición a una psicología de la conciencia) coloca en perspectiva una organización funcional de los conocimientos y de su principio mental. Ella une en una sola experiencia las partes objetivas y subjetivas, los contextos (saberes en situación) y las diferentes posturas en el seno del oficio (artesano, investigador, actor estratégico, experto,...). Así funcionaría en el mismo registro teorías "profanas" (Bruner, 1997), un "sentido común" (Dennett, 2002), y modos funcionales o expertos (Tochon, 1993).

La asociación de una práctica profesional a un estado representacional (el "pensamiento" de los maestros, Tochon, 2000) se convierte en un principio heurístico que diferentes perspectivas exploran. Otros caracteres "cognitivos" organizadores son movilizados, tal como es el descrito por el paradigma del General Problem Solver y de "representación del problema" así definido por Simon (1969): "en un ambiente activo dado, ¿cómo una persona que dispone de una cultura y de conocimientos anteriores diversos, organiza esta masa compleja de información en un problema formulado?" También son movilizados para explorar este pensamiento los caracteres metacognitivo y reflexivo (Argyris y Schön, 1996), los de conceptualización (Vergnaud, 1998) o de modelización de los principios educativos (Bruner, 1996). El carácter conativo, menos explorado, relaciona los dominios subjetivo y objetivo en la movilización para la acción (Damasio, 2003) en el seno de la conducta de las actividades.

Esta perspectiva se desarrolla conjuntamente con la exigencia de definición de los caracteres profesionales (bajo formas de competencias, y de saberes enseñantes, instrumentales o de conducción de situaciones de clase), de una actividad que supone saberes específicos relacionando ejercicio e identificación del "individuo que ejerce esta actividad, que se profesionalizaría de alguna forma adoptando progresivamente las maneras de hacer, las maneras de ver y de ser del grupo profesional al cual aspira a

pertenecer. De hecho, es lo que los sociólogos denominan la socialización profesional" (Bourdoncle, 2002). La profesionalización describiría tanto el desarrollo profesional sobre el plano individual como el proceso de dilucidación y "de aumento de competencias profesionales" (Paquay et al., 2001) en el plan general. El horizonte es el de un conocimiento, concebido como forma activa y no como cuerpo separado de un ejercicio. Esto conduce a un desplazamiento en la definición de los considerandos de la formación y de la gestión de las "competencias" profesionales y a una redescipción de sus ejercicios (cf. Los referenciales de competencias, los diferentes modelos de ejercicio de la profesión, Paquay et al., 2002, los dispositivos de análisis de las prácticas, Morandi, 2004). Una representación nueva del oficio de enseñar está así ligado al ejercicio de su propia representatividad, de la connotación a la conación.

TEORÍAS DE LA MENTE Y "CONOCIMIENTO" EN PEDAGOGÍA

Teorías de la mente y modelos pedagógicos

Entre las numerosas perspectivas abiertas al conocimiento de los profesores se presenta la de las "teorías de la mente". Por teorías de la mente entendemos (Clavel, 1999, Dennett, 1990) lo que los sujetos saben (Dennett habla de creencia) sobre los estados mentales de los demás y la manera cómo se relacionan con los suyos propios, como inferencias predictivas y estrategias sobre las cuales fundamentan su acción y su pensamiento. El principio es el de la atribución: "la capacidad para predecir, explicar, comprender un estado mental inobservable, una comprensión implícita de estados mentales tales como la creencia, la ignorancia, el conocimiento". Así, para Bruner (1996) "detrás de toda tentativa de enseñar, hay una hipótesis sobre el que aprende. Sin atribución de ignorancia, no hay tentativa de enseñanza". Los modelos de la mente representan teorías o modelos de actividades mentales como interpretación de un vehículo intersíquico, de una manera "supraorgánica" (Bruner), de una interdependencia regulada. El conocimiento pedagógico representaría entonces una metarepresentación del tratamiento de los estados mentales, de los errores, de los modos de funcionamiento de la mente de aquel que aprende. La representación del funcionamiento de la mente del otro: tal sería la trama de los modelos pedagógicos, de los argumentos o hipótesis que regulan nuestras prácticas,

modelizando el lazo entre las maneras de enseñar y las maneras de aprender, "manera" según la cual maestros y estudiantes trabajan. Esta encuesta sobre la mente puede permitir verificar en cuánto nuestras representaciones constituyen una organización (erigida en sistema, para Dennett, 1990) entre conciencia individual y sistema de interpretación de la realidad, verdadero motor de los argumentos de acción participantes activos en un ambiente humano. Nuestras representaciones de la mente del alumno ¿no constituyen "la mente" del maestro (Morandi, 2004)?

La perspectiva intencional

La institución de la mente que es la escuela y la idea escolar que representa serían tan objetivables como otros hechos de carácter físico. Una ciencia autónoma de la intención está supuesta por algunos defensores de las teorías de la mente, ya sea fundada en las actitudes proposicionales (Chislohm, 1967), ya sea en los sistemas intencionales (Dennett, 1990). Para éste último, la estrategia intencional "consiste en tratar el objeto del cual se debe predecir el comportamiento como un agente racional dotado de creencias y de deseos y de otros estado mentales". El punto de vista intencional (punto de vista del plan, del sistema) funciona de la siguiente manera: "en primer lugar, se decide tratar el objeto cuyo comportamiento debe ser predicho como un agente racional; luego se intenta imaginar qué creencia debería tener el agente dado su lugar en el mundo y su propósito. Enseguida se intenta imaginar cuáles deseos debería tener a partir de las mismas consideraciones, y finalmente se predice que este agente racional actuará de manera tal para realizar otros objetivos a partir de sus creencias". Se le atribuye al sujeto los estados mentales que el sistema le presta. Esta atribución constituye el lazo de un sentido común, basado en la capacidad de interpretar y de poner en perspectiva las "intenciones" del otro. Esta creencia es un modo de nuestro saber y deriva de una constatación: "la decisión de adoptar el punto de vista intencional es libre, pero los hechos que conciernen el éxito o el fracaso de este punto de vista son perfectamente objetivos" (1990). Las teorías de la mente resultan aquí de dos propiedades: la de representarnos el mundo en nuestra propia mente y de darnos así una lógica que modela nuestras acciones (hacer así la clase); la de una sensibilidad, de una resonancia en la manera como el mundo es representado en la mente del otro, en la manera como funciona tanto como él piensa (Dennett). Estas hipótesis no

nos son extrañas: los modelos pedagógicos representan las grandes líneas de este trabajo de la mente⁶ la manera cómo representamos los argumentos pedagógicos, los modos de pensamiento, de "entrar" en las mentes de los estudiantes, y lo que es más, cuando creemos educarlos. Estos modelos constituyen una cadena de pensamiento, un verdadero sistema de representaciones y por lo tanto un conocimiento. Conatear: "concebimos lo que esperamos"⁷.

Pedagogía ordinaria y pensamiento profesional

La intención⁸ figuraría en diferentes espacios representativos que anima, en el de la conciencia de la pedagogía ordinaria, "disposición pedagógica que responde a una predisposición de los niños a la cultura" (Bruner, 1996), como en el de la acción profesional "reflexionada" (Schön, 1996) que tiene como objeto su propia acción. La razón de actuar conduce las representaciones y "mentaliza": ella sitúa la obra de la mente (conación). ¿Existe acaso un pensamiento profesional y cómo se ubica en relación con un pensamiento ordinario? Existe, nos dice Bruner, un tipo de "teoría profana" de la educación, preinstalada y compartida por las prácticas educativas, "encontrando sus fundamentos en un conjunto de creencias populares en lo tocante a la mente de los alumnos, de las cuales algunas pueden tener un efecto positivo sobre el bienestar del niño, mientras que otras lo perjudicaban"⁹. Aquí, todo el mundo es justamente "competente", ya que todo el mundo ha construido un argumento mental en el corazón del conocimiento y de la pedagogía ordinaria. El sentido común hace referencia. "Observen, nos dice Bruner (1997), una madre, un maestro, e incluso una niñera en compañía de un niño, y se sorprenderán al ver hasta

⁶cf. Morandi 2004, 2002.

⁷Spinoza, *Ética*, III, proposición 7.

⁸El término "intención" designa el carácter del fenómeno mental y el sentido apunta a la significación de los estados mentales. Chisholm (1967) considera que las "construcciones intencionales" constituyen "entidades, estados, procesos dotados de una existencia objetiva". Para Bruner, "la intencionalidad precede el saber-hacer", para Varela el mundo es "manifestado".

⁹La "pedagogía ordinaria" no es ni justa ni falsa: es uno de los modos de "conocimiento". La pedagogía no es una evidencia compartida, un sentido común. Bruner invita a diferenciar las teorías profanas de las prácticas más instruidas, considerando inicialmente, como lo sugiere en sus trabajos, como el niño piensa ("Cómo viene la ente a los niños"), y, luego, un conocimiento no profano de la pedagogía.

qué punto sus actitudes están gobernadas por la idea que se hacen de la manera cómo la mente de un niño funciona y probablemente ayuda en su aprendizaje, incluso si no son capaces de formular claramente sus principios pedagógicos". Pero el pensamiento ordinario de la educación no se concibe como un pensamiento verdadero o una teoría de la educación. Por esta razón "Ustedes no pueden evitar tener en cuenta ideas populares de las cuales disponen aquellos que están involucrados, tanto profesores como estudiantes". El acto de enseñar está ligado a esta "teoría del plan" (Dennett, 1990) relacionando las ideas sobre la naturaleza de la mente¹⁰ de aquel que aprende y los efectos atribuidos al fenómeno "enseñar" y la fuerza de la ciencia en el "plan" mentalmente instituido.

¿Sobre qué tipo de "conocimiento" fundar una profesionalidad? ¿Qué jerarquía o complementariedad proponer entre diferentes tipos de representaciones individuales y colectivas de la pedagogía? ¿Se pueden distinguir los conocimientos admitidos de la pedagogía ordinaria, que todo el mundo detenta, en el sentido de una identidad pedagógica, y aquellas, requeridas o construidas por profesionales enseñantes? ¿Debemos aprender a disociarlas? La puesta en relación de las perspectivas cognitivas y profesionales puede instruir el debate educativo. La formación profesional y la entrada en el oficio pueden ser lugares de observación de la puesta en relación de los saberes ordinarios y de los saberes profesionales en pedagogía.

CONSTRUCCIÓN REPRESENTACIONAL Y PROFESIONALIDAD

Un ejemplo, las "miradas" sobre los conflictos escolares

Las representaciones que los maestros tienen de la naturaleza y de los modos de funcionamiento de los encuentros de carácter conflictivo en el curso de su primera experiencia profesional están relacionados con niveles lógicos diferentes. La hipótesis seguida es que la cognición personal, como construcción representacional, liga el tratamiento personal y la intervención educativa colectiva de estos conflictos bajo un modo conativo. Se trata de

¹⁰ Lo recíproco es determinar "de qué forma el aprendizaje está afectado por lo que el niño piensa de la mente del profesor" (Bruner, 1996).

observar esta encrucijada de la pedagogía admitida y de la pedagogía requerida, campo del descubrimiento y de la construcción de una postura profesional. En los contextos de las prácticas en curso de formación, ¿el pensamiento profesional establece relaciones con teorías profanas y debe disociarse de ellas?

Representaciones de los conflictos escolares

El marco práctico e intencional de nuestras representaciones sobre los conflictos escolares es el punto de encuentro de construcciones educativas y profesionales relacionados con la gestión cotidiana de los incidentes¹¹ de clase y de conflictos¹² sociales ("pequeños desordenes sociales", Costa-Lascoux J., 1994). El corpus está constituido por una recolección de cuestionarios y de entrevistas con profesores de las escuelas al terminar su primera práctica o pasantía como titular (segundo año de IUFM, Instituto Universitario de Formación de Maestros¹³), sólo maestros de su clase. La explotación de las verbalizaciones recolectadas permite configurar por su carácter interpretativo representaciones asociadas a las circunstancias interrogadas, involucradas en sus modos de acción. Por su carácter modelizador (a la escala del proceso y del recorrido individuales), por las actitudes o las posturas de las cuales estas representaciones son testigos, ellas constituyen un marco lógico que relaciona el sujeto y su experiencia de acción. Lo que se cree representado (en cuanto verbalización y en cuanto modelo en curso) a la vez estrategias personales y un orden de representaciones "en acto" (Morandi, 1999), un modo de actuar en la situación. Estas representaciones constituyen "verdades" sobre el ejercicio del oficio a la entrada de una profesión, como organizadores personales y profesionales al tiempo.

¹¹El incidente se comprende no como un accidente, una ruptura, sino un punto de encuentro. El incidente es un evento, tanto como una ocurrencia, es decir presentándose fortuitamente, a la vez imprevisto, obstáculo y ocasión, ya que se remite a una atención al proceso educativo y a sus representaciones.

¹²El término de "conflicto" se refiere: a) al conflicto entre partes, enfoque social de resolución de conflictos en acuerdo con las partes; b) al "conflicto de hábitos y costumbres" (Debarbieux, 2001) extranjeros unos a otros, problematizado por la relación con los jóvenes, a su "formación" cognitiva y ciudadana; c) con la conflictualidad como carácter de la interacción psicosocial y educativa.

¹³Instituts Universitaires de Formation de Maîtres. www.iufm.education.fr

Las temáticas y las representaciones dadas permiten distinguir 3 zonas que proceden de intenciones y de atribuciones diferentes:

- ♦ La de los incidentes/accidentes (**zona pedagógica**): los eventos citados lo son en relación con las incidencias entre situaciones y comportamientos articulados en una lógica pedagógica. La postura es pedagógica (tratamiento del incidente, atribución transaccional)
- ♦ La del conflicto y la agresividad expresada (**zona interna activa**): los eventos citados (actuar, victimización,...) son sufridos y concebidos como un desajuste del trabajo pedagógico, que procede de una disfunción interna entre lógicas personales y el funcionamiento normal o posible de la clase ("se pierde tiempo arreglando los conflictos con los alumnos y entre los alumnos"). La postura es educativa (tratamiento educativo de la agresión, de la indisciplina: atribución conflictiva).
- ♦ La de la permeabilidad escuela-sociedad (**zona de externalización**): los eventos vienen de otra parte y proceden de la estigmatización de la violencia en la escuela, ésta viene "de fuera". La postura es descontextualizadora (el tratamiento no es establecido y el profesor practicante ya no es un actor: el sufre, el lazo intencional está ausente).

Análisis

Los elementos recopilados describen un "currículo" real de la formación, manifestando una "sensibilidad cognitiva" (Lerbet 1998): el sentido está personalizado (incluso si no es siempre original, siempre es tomado de una aprehensión particular y contextualizada) relacionando la formación, su objeto y su sujeto, así como una diversidad cognitiva a través de los efectos identificadores (toma de conciencia de sí en una postura profesional) y tendido por una problemática de acción: lo conflictivo. Este constructo objetivo/subjetivo está ligado a un principio de representatividad de carácter intencional: lo real es cognatado en el sentido amalgamado del acto cognitivo y de la construcción representativa que engloba lo "sabido", lo vivido y lo probado.

El examen de las representaciones y de los argumentos prácticos permite

en primer lugar presentar las atribuciones, las representaciones diferentes de eventos comunes. La lógica representativa tiene enseguida su significación propia: ella induce los argumentos de tratamiento, las posturas frente a los estudiantes, la dimensión pragmática de las intervenciones, e igualmente, los modos de análisis de las prácticas inscritas en el carácter de representatividad: A nivel de una formación, las representaciones de estas dificultades representan dudas (y grados diferentes de referencia) entre teorías "populares" y teorías "eruditas" relacionadas con una lógica profesional. El alejamiento y la tensión experimentados tienen que ver igualmente con el contraste entre una escuela muy familiar (hemos sido estudiantes, se conoce la escuela y la formación es aún escuela) y un papel y una experiencia de maestro.

El lazo que mantienen las prácticas educativas con las creencias populares es un signo revelador del pensamiento educativo enseñante. Las creencias e hipótesis que el maestro profesa, asociadas o no con la práctica de la "pedagogía ordinaria" son testigos de la inscripción de nuestras prácticas no en un descubrimiento del oficio, sino en una reconstrucción que une crítica y análisis en el seno del pensamiento de la educación. El sentido es considerado, en el sentido de moda elaborativo y pragmático (cf Peirce, 1978), organizador del trabajo real reuniendo una práctica y su mundo y su "interpretancia" (Peirce), ilustrada por las tensiones entre los anclajes representacionales. La dimensión pragmática (Morandi, 2003) reúne la actividad pensante y el conocimiento "elaborable" (Simon, 1969). La elaboración de un "conocimiento profesional" puede así inscribirse en el círculo reflexivo (Bateson, 1997) en donde la "práctica" se despeja de un análisis profesional (Morandi, 2005). El análisis supone un trabajo sobre el pensamiento, no como subjetividad sino como instrumento mental operacional (mente y conación) en el trabajo pedagógico.

CONCLUSIÓN

A partir, por un lado, de la experiencia y de las lecciones de las experiencias profesionales, y, por otro lado, de la función de conocimiento bajo la forma de actividad representacional y de representación cognitiva (cf. 1), entre conocimiento profano y profesional, aparece un elemento organizador entre lo que es admitido y lo que es requerido por la pedagogía y el oficio de

maestro. El pensamiento del maestro constituye tanto una razón de actuar como una disposición organizadora. El conocimiento de los profesores tiene pues un valor práctico, epistemológico y profesional. Las perspectivas cognitivas no establecen directamente una "profesionalización" de saberes propios, sino que entablan una postura meta-representativa y conativa que se convierte en un eje mayor de construcción de una identidad profesional, individual y colectiva. Esta postura tiene que ver tanto con la formación como con el desarrollo profesional. El modelo de las teorías de la mente escogido, amplía los enfoques reflexivos y pragmáticos dándole un alcance interpretativo fuerte. Puede igualmente instruir el fundamento de la disposición a la pedagogía, nuestro pensamiento concreto de las situaciones de enseñanza, el ejercicio de un conocimiento y su lógica conativa.

BIBLIOGRAFIA

- G. Bateson, 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, tome I, Paris, Seuil.
- R. Bourdoncle, 2002, *Profession enseignant : quelles références théoriques et historiques ? Actes du Colloque : " Formation des enseignants et professionnalité "*, IUFM d'Aquitaine, Bordeaux.
- J. Bruner, 1997, *L'éducation, entrée dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- B. Charlot, 1999, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- R. Chisholm, 1967, *article intentionality*, dans P. Edwards (ed.), *Encyclopedia of philosophy*, vol. IV, McMillan.
- J. Costa-Lascoux, 1994, *La Régulation de petits désordres sociaux*, Cahiers de la Sécurité intérieure, Paris, n°8, 1994, p.139-146.
- E. Debarbieux, C. Blaya, (dir.), 2001, *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, E.S.F.
- A. Damasio, 2003, *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob.
- D. Dennett, 1990, *La stratégie de l'interprète*, Paris, Gallimard.
- F. Morandi, 1999, *Alternance cognitive et alternance formative dans les formations professionnelles des professeurs des écoles : représentations et 'actions connaissantes'*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, p. 43-54.
- F. Morandi, 2001, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan.
- F. Morandi, 2002, *Les savoirs pour la formation*, Actes du 4ème Colloque international : *Formation des enseignants et professionnalité ?* 15, 16 et 17 avril 2002, IUFM d'Aquitaine.
- F. Morandi, 2004, *L'esprit du maître ; penser l'éducation et/ou analyser des pratiques*, dans Arce, R. et all. (edit.), *La pensée critique en éducation*, Universidad de Santiago de Compostelle, p. 262-267.

- F. Morandi, 2005, Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants, Spirale, numéro spécial, Représentations en formation, juillet 2005.
- L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, 2001, Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Laval, De Boeck Université.
- J. Piaget, Réussir et comprendre, Paris, P.U.F.
- C.S. Peirce, 1978, Collected Papers, Cambridge, Massachusetts: The Bellknap Press.
- J.-C. Sallaberry, 2004, Dynamique des représentations et construction des concepts scientifiques, Paris, L'Harmattan.
- D. Schön, 1996, A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in Barbier, J.-M. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, p. 201-222.
- H.A. Simon, 1969, Sciences des systèmes, Sciences de l'artificiel, Paris, Dunod, Afcet Systèmes.
- F.V. Tochon, 1993, L'enseignant expert, Paris, Nathan.
- F.V. Tochon, 2000, Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, Revue Française de Pédagogie, n° 133, octobre-novembre-décembre 2000, Paris, INRP, p. 129-157.
- F.V. Tochon, Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles, de formation, in Barbier, J.-M. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, p. 249-273.
- G. Vergnaud, 1998, Au fond de l'action ; la conceptualisation, in Barbier, J.-M. (dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, p. 275-292.