

La investigación práctica de la práctica de la enseñanza*

Ana Zavala

CLAEH Montevideo – Uruguay

1. El lugar y el sentido de una investigación “práctica”... de la práctica de la enseñanza

Si hay un terreno superpoblado de equívocos y polisemias es precisamente éste, y no sin razón. La palabra “investigación” –que en otros idiomas remite más fácilmente, al menos en una de sus acepciones, a la idea de “buscar” (recherche, research)– en los ámbitos hispanoparlantes da –antes que nada– la idea de ir en pos de algo que no se sabe, que no se conoce, ya se trate de una investigación histórica o de una investigación policial. Posiblemente es por esta razón que nos cuesta tanto eludir el vínculo entre el término investigación y la aparición de un conocimiento nuevo. Sin embargo, sabemos que hay cuestiones “prácticas” que dan lugar a procesos de búsqueda, como los orígenes de la aviación, en los que no se trata esencialmente de saber algo nuevo sino más bien de hacer algo nuevo, como por ejemplo, aviones que puedan volar. También sabemos que los vínculos de esas investigaciones con los conocimientos formales son muy variados, y a veces se mezclan bastante con la experiencia, la intuición, distintos tipos de creencias, etc. Finalmente, hay además muchas investigaciones ligadas a la eficiencia, en busca de mejores maneras de hacer alguna tarea, como por ejemplo, escribir a máquina o ensamblar piezas en una fábrica o en un taller. Como vemos, entonces, investigar puede ser y querer decir muchas cosas distintas.

Durante mucho tiempo, la investigación de la práctica de la enseñanza¹ ha ocupado un lugar que por momentos implica elaborar conocimientos nuevos, y por momentos involucra la cuestión de la eficiencia con mucha fuerza. Es así que podemos encontrar una extensa y variada bibliografía remitiendo a la descripción, clasificación y subclasificación de las prácticas de la enseñanza, modelos de profesor, formas de actuar, etc.² (en la cual la referencia a un tipo “ideal” de práctica o de profesional es casi ineludible). En paralelo, también podemos encontrar una gran cantidad de obras que intentan establecer formas “eficientes”, “correctas”, algunas hasta científicamente fundamentadas, de enseñar (implicando siempre y no por casualidad el logro del aprendizaje por parte de los estudiantes). Es curioso, pero algunas veces se habla de esta Didáctica Tecnológica como algo del pasado, como si ya no existiera. Sin embargo, existe, vive y lucha, y sobre todo goza de muy buena salud, en proporción inversa a su prestigio, que habitualmente cotiza a la baja (en la mayoría de los ambientes, y no solo en este artículo).

Por razones que se harán evidentes a su debido tiempo, es necesario dar cuenta del escenario en el cual esta perspectiva de la investigación acerca de la práctica de la enseñanza tiene sentido, y desde el cual se ha construido a sí misma como discurso hegemónico respecto de la cuestión. En ese escenario los docentes son actores de reparto o incluso “extras”. Son el objeto investigado, no los investigadores. Los primeros actores en general no son profesores o si lo fueron, ya no lo son, y les es esencial un vínculo con la Academia o con el poder político-administrativo (o con ambos) para legitimar su trabajo: presentar un proyecto de investigación, llevarlo a cabo, publicar sus resultados y, llegado el caso, convertirlos en alguna especie de realidad “práctica”, como un nuevo plan de estudios o una experiencia piloto, por ejemplo, pero también puede ser un reglamento de evaluación, o de disciplina...

Por otra parte, ya sea explícitamente o no (y en contradicción con la ostentación de un discurso público aparentemente contra-hegemónico), ese escenario está reglado por una articulación causal entre enseñanza y aprendizaje que hace además, suponer que lo que se enseña es necesariamente igual a lo que se aprende.³ En el fondo, siempre está la idea de que si los profesores (de los alumnos o de los futuros profesores) hacen tal cosa, entonces, sucederá tal otra. De esta manera, empiezan siempre por ver qué es lo que desean que suceda,⁴ y después investigan la manera de ver cómo lograrlo, lo mismo para el terreno de la enseñanza de niños y jóvenes que para el de la formación de profesores y maestros. Finalmente, en ese escenario, también las teorías se aplican a la práctica de la enseñanza, entendiendo aquí por teorías los conocimientos más o menos explicativos, más o menos predictivos, fruto del trabajo de investigación académica llevado a cabo desde distintas ciencias de la educación o de otras disciplinas. Pero por este camino seguramente no llegaremos nunca a la investigación práctica de la práctica de la enseñanza.

De alguna manera, para poder avanzar, hay que dejar sinceramente atrás la idea de un vínculo causal estricto y directo entre enseñanza y aprendizaje o formación. También hay que abandonar la idea de que lo que se enseña guarda una relación de homología esencial con lo que se aprende. Finalmente, la idea de que la práctica de la enseñanza consiste en aplicar unas teorías (aunque se diga, elegantemente, llevarlas a la práctica...) que alguien que no es el propio sujeto de la acción ha elaborado, debe ser dejada de lado.⁵ Todo esto puede ser sin duda estremecedor, en especial si implica poner en cuestión un reconocimiento social y académico, un puesto de trabajo, un salario, y, por qué no, un proyecto de vida.

Empecemos entonces por tratar de entender un escenario en el cual la investigación práctica de la práctica de la enseñanza (podría ser de otra práctica, pero para el caso nos atenderemos tan solo a la de la enseñanza) tenga sentido. Ese es el escenario de los sujetos actuantes, y es tan particular que reúne a la vez a los profesores y los maestros, pero también a aquellos que los toman como objetos de estudio para sus trabajos de investigación: acción de enseñar, acción de investigar... acción humana en fin. Es un escenario poblado de prácticas, como la práctica de la enseñanza, y de actividades, como la clase de hoy, de mañana. En él, solo a veces es necesario o pertinente dedicarse a la producción de un conocimiento (más o menos “formal”, formalizado o formalizable) que saciará la insatisfacción producida por la ignorancia, por la ausencia de saber o por la

incomprensión. De todas formas, está claro que en él es posible que suceda en algún momento que haya que hacer algo de otra manera, o entenderlo de otra manera, o ambas cosas a la vez.

Llegados a este punto, es necesario aclarar que casi por definición, no es posible la investigación práctica de otra práctica que no sea la de uno mismo, así uno sea profesor, historiador o físico nuclear. En segundo lugar, pese a este fuerte vínculo entre el investigador y su objeto de estudio (por llamarlo de alguna manera “académica”) que son la misma cosa y comparten todo, desde el mismo cuerpo hasta la misma vida, este trabajo de investigación se define –como veremos más adelante– como una tarea esencialmente conversacional (reflexiva), así que en él lo individual no quita lo vincular en varios y muy diversos planos. Sin embargo, y eso también lo veremos, no se trata casi nunca, y menos por definición, de una tarea colectiva o “colaborativa” como pretende alguna parte de la bibliografía sobre este tema.

La idea de que los profesores pueden ser investigadores tiene pues muchas versiones, no todas ellas del mismo porte. Hay mucha bibliografía que los muestra como haciendo lo mismo que los académicos, pero “en la práctica”.⁶ Es decir, una sola persona haciendo dos tareas, que antes hacían dos personas diferentes: un profesor y un investigador de la Academia. Hay también otra bibliografía que alude a una única tarea, como es el caso de John Elliott que sostiene que investigar [prácticamente la práctica de la enseñanza] es una manera de enseñar y que enseñar puede ser, a la vez, una forma de investigar [prácticamente la práctica de la enseñanza]...⁷ siguiendo seguramente a su maestro y mentor, Lawrence Stenhouse.⁸ Para estos autores, de esto se trata la “investigación–acción” educativa.

No es este el lugar, entre otras cosas en razón de la extensión prefijada para este artículo, donde se pueda dar una discusión seria y fundada en torno a la pertinencia de la denominación “investigación–acción” para referirse a lo que aquí denomino como investigación “práctica”. Para el ámbito angloparlante, *action–research* es definitivamente un término al uso que no admite ninguna clase de reformulaciones o discusiones. En los ámbitos francófonos, y con mucho menos vehemencia y popularidad, *recherche–action* goza también de su estatus de término al uso. En el ámbito hispanoparlante es más que nada bibliografía (traducida del inglés) para leer... De todas formas, habría que ver si el binomio investigación–acción como opuesto a una investigación–no acción (es decir, la investigación de una acción hecha por aquellos que no la actúan por oposición a un tipo de investigación que no solo es hecha por sus propios actores sino que además la hacen mientras actúan la acción investigada) no merecería al menos ajustar uno de los dos términos de la antinomia para hacerla más clara y explícita. Por otra parte, y una vez más con los hilos de las polisemias entre los pies, las definiciones originales de la investigación–acción, como la de Kurt Lewin, implican muchas cosas que, posiblemente para su traslado a una práctica solitaria en un escenario interpersonal, como es la mayor parte de las veces la práctica de la enseñanza, no ajusten tan perfectamente como los defensores del uso de este término quisieran. De todas formas esta discusión, aunque importante, aquí no hace a lo esencial de la cuestión.

Por otra parte, los trabajos de Donald Schön y Chris Argyris⁹ tienen una perspectiva un tanto diferente, en tanto intentan esencialmente captar la lógica del universo de la práctica,

a la que describen metafóricamente como tierras bajas o cenagosas (swampy lowlands), en contraposición a las tierras “altas” y “firmes” de la Academia. Sus trabajos, sin embargo, insisten más en el entendimiento —para el cual utilizan la expresión “reflexión”¹⁰ en la acción— que en la explicitación de los procesos de investigación práctica propiamente dichos.

A estas alturas creo que las preguntas que saltan a la vista son: ¿qué es entonces verdaderamente una investigación práctica de la práctica de la enseñanza?, ¿qué “investiga” esa “investigación”?, y sobre todo: ¿por qué razón llevarla a cabo?, ¿Por qué sólo los profesores pueden hacerla?, ¿No hay nadie más que pueda hacerla? Luego, ya habrá tiempo de preguntarse ¿cómo es que se hace? Vayamos pues por partes para tratar de contestar todas estas preguntas.

Antes que nada, una investigación práctica (de su propia práctica, como ya vimos) es una búsqueda personal (no podría ser de otra manera), y no tiene que ver con la producción de un conocimiento, en el sentido formalizado del término. Tenemos que partir de la base de que la acción racional humana tiene un vínculo esencial con el lenguaje (que la antecede como proyecto, la acompaña como entendimiento y la inmortaliza en la memoria a través de una o más reconstrucciones discursivas), e implica, al decir de Ricœur, una innovación semántica.¹¹ Más adelante veremos como estos correlatos verbales de la acción tienen, a falta de otra palabra, un estatus “teórico” en tanto son proveedores de inteligibilidad para el propio sujeto de la acción, así como la pertinencia para este punto del concepto de “semántica de la acción” presente en la obra de Ricœur y vinculado tanto a la fenomenología como a la filosofía analítica inglesa.¹² Finalmente entonces, si la investigación práctica no tiene que ver con la producción de conocimientos, ¿por qué es investigación? ¿Qué busca, qué investiga entonces?

Definitivamente no intenta, por ejemplo, saber cómo es la práctica “investigada”, en tanto para el sujeto de la acción, esa práctica no puede no tener sentido, y por lo tanto, le es suficientemente “conocida”. La investigación práctica busca, en esencia, nuevas formas de hacer, pero no por una pasión innovadora, renovadora, anticonformista, cansada de “lo de siempre”... La investigación práctica de la práctica de la enseñanza busca algo nuevo, pero que también pueda ser defendido como “mejor” que lo que uno ha estado haciendo hasta entonces, porque se ha llegado al punto de que eso es definitivamente intolerable al propio sujeto de la acción.

Algunos autores, como W. Carr y S. Kemmis hablan de un hiato entre la teoría y la práctica en “Teoría crítica de la enseñanza”,¹³ mientras que W. Carr en “Hacia una ciencia crítica de la enseñanza”,¹⁴ habla también de un conflicto entre las teorías de la teoría y las teorías de la práctica desde donde suponen que la investigación que llevan a cabo los practicantes tiene como finalidad precisamente cerrar ese hiato o abismo entre la teoría y la práctica. Estas ideas son realmente potentes en la comprensión de la naturaleza de la investigación práctica de la enseñanza, aunque lamentablemente los autores las desarrollan más desde su perfil político que desde el metodológico.¹⁵

Para terminar, desearía dejar en claro que las búsquedas que hacen los profesores y maestros para mejorar sus prácticas obedecen en todo momento a una compulsión ética enraizada en la intolerancia a lo que cada uno de ellos considera “mal hecho” o “mal comprendido” o ambas

cosas. Los procesos de investigación práctica de la práctica de la enseñanza a los que refiere este trabajo son esencialmente invisibles a los ojos no entrenados de los demás. No se formalizan en ningún proyecto, no tienen cronograma de ejecución, ni calendario de actividades, se mimetizan por definición con la acción cotidiana (por lo tanto no pueden generar, por ejemplo, licencia con goce de sueldo para investigar como sucede con otro tipo de proyectos). No es necesario que sean “escriturados” como diría Michel de Certeau, aunque algunas veces llegan a ponerse en palabras públicas escritas o habladas. Su mayor virtud: mejoran la enseñanza (al menos la cambian intentando la mejora) y cambian/forman con toda seguridad a los docentes que las ponen en práctica, las soportan y –como veremos– las sufren. Para muchos, el detalle crispante: habitan los intersticios del sistema educativo. Se pueden promover, alentar, estimular, sin que por ello necesariamente se produzcan... No se pueden, cuando existen, ni castigar, ni impedir, ni controlar, ni contrarrestar... Se pueden, sin embargo, acompañar. Pocas cosas más apasionantes.

2. Cuestiones de método I: teorías de la práctica, teorización y problemas de investigación práctica

Para poder adentrarnos en el universo de la investigación práctica (por redundancia, y una vez más, de la práctica de la enseñanza) es necesario primero incursionar por un momento en la cuestión de lo que no tenemos otra manera de nombrar que como las relaciones entre la teoría y la práctica a la luz de la comprensión de una acción humana.¹⁶ Más arriba hemos visto que la provisión de inteligibilidad a una acción humana por parte de su propio agente puede ser perfectamente investida de un status “teórico” a falta de otra palabra mejor. Dicho así, puede parecer claro, pero de hecho deja muchas cosas por decir todavía respecto de la naturaleza de estas “teorías”, así como de los procesos por los cuales son construidas y sobre todo legitimadas por el sujeto de la acción.

¿Qué significa que una palabra o un conjunto relativamente extenso de ellas es el correlato verbal de una acción, y que por eso le da “sentido”? Decir: estoy escribiendo en la computadora, ¿es una “teoría” de la acción de escribir en la computadora? Posiblemente, es más, seguramente no lo es, como no lo sería “estoy cruzando la calle” o “estoy hablando por teléfono” mientras lo hago, entre otras cosas porque no parece tener ninguna diferencia con lo que podría hacer otra persona que dijera: “Ana está escribiendo en la computadora”, o “está hablando por teléfono”, etc. Es necesario pues, dar cuenta con más precisión de a qué tipo de correlatos verbales de la acción es a los que nos referimos cuando pensamos que ellos constituyen las teorías de la acción de enseñar, es decir de la didáctica, pensando particularmente no en cualquier acción, sino propiamente en la de enseñar historia (o alguna otra cosa, pero esa “otra cosa” es siempre relevante y no intercambiable a la hora de pensar precisamente una teoría de la acción de enseñar) que es en realidad una práctica.¹⁷ Estamos pensando entonces en correlatos verbales más complejos, en relatos que “ponen en palabras” acciones más complejas que cruzar la calle o hablar por teléfono en este momento. Será necesario, pues e ineludiblemente, transitar por

los caminos de la razón de actuar y de la intención como componentes explícitos y vivenciales de la construcción de sentido de la acción. De esto solo puede dar cuenta el propio sujeto de la acción, quien como si fuera en un espejo lo hace siempre con los otros a modo de apuesta para entenderlos de la misma manera que se entiende a sí mismo.¹⁸ Volveremos sobre este punto más adelante.

Está claro, en primer lugar, que ese correlato verbal depende siempre del caudal de palabras del que dispone el sujeto de la acción para hablar y para pensar, y naturalmente de la manera que entienda a esas palabras, ya sean simples nombres o conceptos más o menos complejos y sofisticados. La historia cognitiva del sujeto de la acción es entonces la primera fuente de su actividad teorizadora de la práctica de la enseñanza. Sin embargo, no solo es cuestión de “saber” sino de valorar, creer, apreciar, los conocimientos que tiene, porque no todos ellos, por el solo hecho de ser poseídos por un sujeto y estar disponibles acaban construyendo o respaldando las formas en las que vuelve inteligible su acción, por ejemplo, de enseñar historia.¹⁹ Nos referimos una vez más a lo que Paul Ricœur llama “semántica de la acción”, y que como hemos visto remite a la vez de la fenomenología y de la filosofía analítica inglesa.²⁰

Por otro lado, esta dimensión teórica no se corresponde solamente con la acción acontecida, sino también y a la vez tanto con la que acontece ahora como con la que acontecerá en el futuro. En ese sentido, las teorías de la práctica tienen a la vez una capacidad explicativa, descriptiva y predictiva que les es común con otro tipo de teorías, fruto de la investigación y que remiten a la elaboración de correlatos verbales del mundo en general, no solo del de la acción del propio sujeto de la acción. En acciones del tipo de la enseñanza, por menos que se haga al respecto, nadie entra a un salón de clase sin ninguna, pero ninguna idea de lo que hará (no de lo que sucederá, que tiene siempre un margen más o menos importante de incertidumbre). Esto quiere decir, que de alguna manera, la acción preexistió en forma de palabras más o menos precisas con anterioridad a la acción, y que para mayor seguridad, la mayoría de nosotros, trata de guiarse por esa pre-dicción de la acción. Es importante, entonces, remarcar esta condición particular de las teorías de la práctica en su fase más primitiva (entiéndase esta palabra como se entienda) en el sentido que de alguna manera preexisten a la acción dándole sentido y pre-figurando su forma.²¹ No dicen la acción que aconteció sino la que acontecerá, y sin embargo no podemos pensar, como puede hacerse en otros casos, en una aplicación de la teoría para predecir lo que acontecerá, por ejemplo, con la trayectoria de un proyectil. Creo que debería quedar clara la diferencia entre pre-figurar la acción y predecirla.

También es cierto que los demás también nos entienden, es decir, lo hacen en tanto le pueden dar un sentido a nuestra acción en la medida en que sea “legible”, Como dice Ricœur,²² en tanto tenga la forma de un texto, y por eso lo de “legible”. En el caso de la enseñanza buena parte de esta condición textual de la acción tiene que ver con la preexistencia de un texto que la prefiguró el día antes. Sin embargo, también tiene que ver con la naturaleza misma del hecho, que consiste en un acto discursivo la mayor parte del tiempo. Dar clase es hablar, leer, hacer leer, pedir que hablen, hacer preguntas, hacer esquemas en el pizarrón. La clase es entendida (por todos los involucrados en la misma) como “clase” —y no, por ejemplo, como una reunión

social— al mismo tiempo que se entiende la clase como un cierto “contenido temático desarrollado” a lo largo de la misma. En el análisis de las situaciones particulares e individuales, esta es una clave preciosa para, justamente, proveer de sentido a la acción acontecida. En lo que tiene que ver con el foco principal de este artículo, también es esencial, y eso lo veremos a su debido tiempo, para percibir “desencuentros” entre la teoría (en tanto puesta en palabras y producción de sentido para actuar) de lo prefigurado, de lo cognitivamente anticipado, y la teoría de lo actuado efectivamente.

Ahora bien, es cierto que esta forma de ver las cosas podría atraparnos en un universo cerrado, en el que la acción humana y su puesta en inteligibilidad a través de la palabra y el pensamiento formarían un binomio perfecto, y por lo tanto un universo en el cual ninguna tarea de investigación práctica propiamente dicha tendría sentido. Ya vimos que la investigación práctica no es para saber más o entender de otra manera lo que ya se sabe. No se trata, definitivamente —y ya lo hemos visto—, de la producción de conocimientos como en el caso de la investigación académica. Si las teorías de la práctica son el fruto de una acción al mismo tiempo que esa acción las dice al hacer... ¿dónde podría estar el problema [de investigación]? Hasta ahora no ha sido un presupuesto de este trabajo que las teorías de la práctica satisfagan necesariamente al sujeto de la acción. Simplemente hemos dicho que le dan sentido a la acción. Podría acontecer, y de hecho acontece, que lo que uno entiende acerca de lo que hace —por alguna razón— no le satisfaga. Naturalmente que si no le satisface, es porque tiene algún otro tipo de “teoría” respecto de lo que debería²³ ser esa acción (que por supuesto compite con la que la hizo ser tal como fue), de la cual por alguna razón no puede desprenderse. No estoy hablando aquí entonces, como lo hacen algunos autores de un hiato entre la teoría y la práctica, sino más bien de un conflicto entre dos teorías rivales, pero no en el sentido en que lo plantean Carr y Kemmis.²⁴ Estoy pensando en la convivencia en un mismo sujeto, de dos “teorías” rivales para dar cuenta de una misma acción, las cuales producirán naturalmente sentidos opuestos a la hora de su comprensión. Uno hace las cosas por una razón, pero no le gustan por otra.²⁵

Para aclarar este punto debemos empezar por tener en cuenta algunos aspectos particulares del habla pública y privada de los profesores (o de otros profesionales). Donald Schön y Chris Argyris²⁶ fueron posiblemente los primeros en distinguir las teorías profesadas (*espoused theories*) de las teorías en acto (*enacted theories*), implicando que la vida social de los sujetos habilita un cierto tipo de discurso con el cual son aceptados y reconocidos por sus pares o por sus autoridades en un cierto ámbito, mientras que al actuar en ciertas ocasiones los sujetos se sienten liberados de esa presión y manejan otras “teorías”, que son las que realmente (es decir, íntimamente) hacen inteligible esa acción. Estos autores sostienen que es un trabajo muchas veces difícil para el sujeto tomar conciencia de la existencia de una contradicción entre su discurso público respecto de ciertos hechos y los “verdaderos” fundamentos de una acción.²⁷ De hecho, lo que Schön y Argyris llaman “teorías profesadas” no son verdaderas teorías de la práctica, en tanto no tienen en sí mismas un referente, no son el correlato verbal de una acción, sino precisamente todo lo contrario, un discurso que no se corresponde para nada

con lo que el sujeto hace y se pronuncian públicamente por razones sociales frente a otros que se supone que hacen cuestión de su presencia para aceptar o respetar a quien las dice. Como sea, podemos pensar legítimamente que la acción de decir una acción de enseñar es de todas formas una acción (acción de decir),²⁸ ya sea que se diga apelando a una teoría “profesada” o no. La toma de conciencia de la discordancia entre ambos “discursos” (uno más implícito, el otro más explícito) es compleja para la mayoría de las personas, y en todo caso habilitaría un proceso de reconciliación con uno mismo que no siempre es fácil de hacer por múltiples razones que analizaremos más adelante. Antes de seguir, me parece que es necesario aclarar que esto no siempre sucede, que no es necesario que todos tengamos todo el tiempo unas *spoused theories* en contradicción con nuestras *enacted theories*, como mucha gente acaba pensando cuando se enfrenta a los textos de Schön y Argyris. Lo que sí es “problemático” es la dificultad de elucidar y luego aceptar la contradicción entre ellas, cuando existe.

Este nivel de conmoción no afecta directamente –en principio– a la práctica de la enseñanza sino a las formas que tenemos de pensarla, de ponerla en palabras. La que está conmovida no es la práctica de la enseñanza sino su teorización, cuyo estatus de práctica –como diría Bruno Latour– no podemos negar de ninguna manera. Esta conmoción es pues al nivel de la práctica de decir/pensar/entender la práctica de la enseñanza. De hecho, lo conmovedor de esto es precisamente el hecho de que ese nivel de lo profesado era tenido por el sujeto de la acción como algo auténtico y que le servía para dar-se cuenta de las distintas acciones de enseñanza que llevaba a cabo o planeaba llevar a cabo. La indiscutible subarternización (feminización, estatuto de minoridad, condición de funcionario, etc.) que caracteriza a la profesión docente en nuestro medio (tan amplia como pueda ser la extensión de “nuestro”) es un poco la madre de todo este problema. Desde fines del siglo XIX hasta bien avanzado el XX la institución de las Ciencias de la Educación y toda su pléyade de “expertos” tuvieron, entre otros, el efecto de dejar definitivamente sin voz (pública) a los practicantes de la enseñanza. De esta forma, hablar bien y pensar bien acerca de lo que uno hace ha acabado siendo la adopción acrítica y sumisa de unos discursos cuyo ajuste con una realidad (a veces es más ideal y deseada que propiamente real) no siempre es demostrable. De ahí, de la sumisión a ese universo discursivo hegemónico,²⁹ más que de ningún otro lado viene la cuestión de las teorías profesadas, y por lo tanto apearse de ellas implica, antes que nada, la recuperación de una autoimagen profesional que muchas veces finge como parricida.

El zócalo de la investigación práctica es posiblemente pues hacer conciencia –y luego librarse– de ese lenguaje al uso que nos sirve para comunicarnos pero que, a la hora de entender y dar-nos cuenta de lo que hacemos al enseñar, es más una traba que una ayuda. Muchos años de trabajo en este terreno me permiten afirmar que para muchas personas esto representa o bien un acto de rebelión de los enanos insignificantes contra los popes gigantes, o bien la postración/aceptación de una desnudez/endeblez vergonzante,³⁰ todo ello igualmente intolerable e injustificable desde el punto de vista de quien tiene que hacerse cargo del asunto. Desde aquí, y por lo que veremos más adelante, la investigación práctica de alguna de nuestras prácticas es un acto de coraje al que no todos estamos dispuestos a afrontar en cualquier momento de nuestras vidas.

De todas formas, hacerse cargo de la teorización más allá del lastre de las teorías profesadas, es solo el comienzo, y es posible que para muchos profesores no sea necesario ir más allá de eso en muchas de las instancias de su práctica de la enseñanza. Sin embargo a veces sucede que –como ya hemos visto– sin que medie ningún conflicto entre teorías profesadas y teorías en acto, o teorías propiamente “practicadas” como dice Stenhouse, la teoría devuelve al sujeto de la acción una imagen por alguna razón inaceptable. Analizaremos ahora este tipo de situaciones en tanto definición del problema práctico, o problema de investigación práctica, ya que son las que desencadenan (si el sujeto de la acción quiere/se permite) un proceso propiamente dicho de investigación práctica de la práctica de la enseñanza.

¿Cómo es en realidad un “problema” de investigación práctica? No es seguramente como un problema de investigación académica, en el cual el investigador hace –por definición– preguntas a su objeto de estudio para saciar su ignorancia o bien para refutar los resultados de investigaciones anteriores tenidos por erróneos o insatisfactorios. En realidad, un problema práctico es una conmoción personal, y esto necesita una explicación minuciosa para no dejar ningún lugar a malentendidos.³¹

Las personas que están satisfechas con su práctica, no tienen problemas, y por lo tanto nunca van a encontrar ninguna razón para encarar un proceso de investigación práctica de su práctica de la enseñanza. La investigación práctica nace de algún nivel de insatisfacción con respecto a lo que uno hace cuando enseña. Esto quiere decir que, lamentablemente, aunque uno vea a otro hacer “todo mal y al revés” y pueda argumentar contra esa práctica y desear en el alma que la haga de otra manera, esto no dará necesariamente lugar a un proceso de investigación práctica en busca de un cambio que implique lo que uno, como testigo de la misma, considere una mejora de esa práctica. En este sentido tiene que quedar claro que la autoridad administrativa puede “imponer” –y hasta cierto punto–, algunos cambios en el ritual de la práctica de la enseñanza, pero poca cosa más. Obviamente podemos descalificar a ese otro e incluso destituirlo, pero no verdaderamente cambiarlo... Una vez más, la investigación práctica de la práctica de la enseñanza es algo entre uno mismo y su alma, y me hago cargo con esto de todos los cargos de solipsismo, subjetivismo, aleatoriedad, etc. que esta afirmación acarrea usualmente.³² Volvamos pues a nuestro asunto.

Puede ser que, vez tras vez, a uno le parezca que el enfoque de un cierto tema o de un programa, le deje la idea de que no debió ser de esa manera, de que si bien puede dar razones de por qué lo hizo así, también con la mano en el corazón, le hubiera gustado hacerlo de alguna otra manera, de una manera que hoy por hoy, no se puede siquiera imaginar. Puede suceder que no sea esa la cuestión, sino más bien la evaluación (en realidad la calificación) de los trabajos de los estudiantes. Es cierto que puede dar cuenta de por qué unos tienen más nota que otros, o unos aprueban y otros no, pero –nuevamente– en el fondo del alma le queda la idea de que las cosas pudieron haber sido de otra manera y de que, más allá de la racionalidad, hubo una cierta injusticia en todo eso. Puede suceder, finalmente, que todo eso esté bien, pero que en el plano de las relaciones con los estudiantes algo quede siempre pendiente. Claro, si uno no hace las cosas como las hace, le queda la idea de que le pasan por arriba o pueden

llegar a hacerlo, pero haciéndolas de esa manera, hay siempre algo que no funciona, y sobre todo que muchas veces arruina lo incuestionado: la selección y el ordenamiento de los temas, la apuesta al planteo de situaciones problemáticas, las magníficas descripciones de época, la utilización de un material documental precioso a todas luces, la cuidadosa elaboración de fichas, las sofisticadas propuestas de evaluación y ejercitación...

En todos estos casos, hay como una especie de constante: lo que uno hace de una manera y puede defender, pero que al mismo tiempo le devuelve más o menos explícitamente la sensación de algo que no anda bien.³³ La primera reacción instintiva es a acallar el conflicto o a hacer modificaciones que intenten mantener la práctica en cuestión, pero “mejorada”, como si anteriormente el problema fuera no su “impropiedad” sino su manera “errada” de llevarla a cabo. Antes de darnos cuenta de que hay que dejar de hacer una cosa, todos hemos hecho mil y un intentos de “mejorarla”... para no tener que abandonarla, por todo lo que esa decisión y la acción que acarreará luego significan de negación de uno mismo. Este cambio nos implica, necesariamente pues, una recomposición “teórica” (mimética, podríamos decir) a nivel del discurso privado, y también del público frente a los colegas o a las autoridades que no pueden evitar darse cuenta de que uno ha cambiado algo.

De esta forma queda claro, que a diferencia del problema de investigación académica que puede ser “buscado” por el investigador (más allá del hecho de que a veces se le hace evidente sin que lo estuviera propiamente buscando), el problema práctico puede ser todo menos “buscado”. Por el contrario, es él quien busca al profesor, quien lo provoca, lo desafía, lo persigue, lo hostiga, lo desequilibra, lo agrede... Con toda seguridad, si uno pudiera evitar los problemas prácticos, lo haría (pero no puede hacerlo...).

En primer lugar, hay que aclarar que dada su naturaleza un problema práctico no puede ser demostrado como podría serlo uno académico. Los problemas prácticos son siempre y por definición percepciones personales. Son percepciones desagradables, perturbadoras, como puede ser la percepción de cualquier tipo de problema personal, ya refiera a los lazos interpersonales, a los recursos monetarios o a otras cosas. La experiencia demuestra que en general la puesta en palabras (sonoras o escritas, y públicas) de estos problemas se ve muy facilitada por la existencia de un grupo de trabajo que garantice a la vez la confianza y la contención. En otros ámbitos, el nivel de exposición que significaría su puesta en palabras resultaría en la mayoría de los casos insostenible. De todas formas, la conjugación de los verbos en tiempos pretéritos es mucho más frecuente que la del presente cuando el problema de investigación se convierte en palabra pública. Por algo será.

Para entender un poco más profundamente la naturaleza del problema práctico y su involucramiento con el propio sujeto de la acción debemos considerar, aunque sea en forma superficial, los vínculos entre acción humana e identidad por un lado, y por otro, el rol del lenguaje y el pensamiento en la construcción personal de la realidad (de uno mismo, de los otros, del mundo de las relaciones humanas, y también del mundo que nos rodea). Algunos autores como P. Ricoeur³⁴ o J. M. Barbier³⁵ han explorado profundamente las relaciones entre la acción y la identidad (o la formación, que es otra manera de ver la cuestión, y nos interesará

al final de este trabajo). De alguna manera estos autores sostienen que no tenemos en realidad una única identidad,³⁶ sino que –practicantes de varias prácticas– somos profesores, familiares, vecinos, integrantes de distintas comunidades (políticas, sociales, ideológicas, religiosas, nacionales, locales, estéticas, literarias, musicales, pedagógicas, historiográficas...), sin contar la comunidad de uno mismo que soy yo mismo (y que es un capítulo aparte de la identidad, lleno de imagen de sí, o de mí, según se lo mire). Esto quiere decir que a la hora de actuar movilizamos con mayor fuerza nuestra adhesión a unas de ellas que a otras según sea el caso.

Algunas personas, por ejemplo, pueden pensar sinceramente en que su trabajo en las aulas tiende a combatir las visiones acrílicas respecto del conocimiento histórico, y es más, que tiende a favorecer un pensamiento autónomo por parte de los estudiantes (al menos de aquellos que sintonicen con su propuesta de trabajo). Y no estoy pensando en este caso en el conflicto entre una teoría profesada y una actuada. Estoy pensando en el caso de alguien que intente hacer una clase en esa clave y por lo tanto organice los temas, proponga los ejercicios y las tareas de evaluación en función de ese proyecto de trabajo, y luego, un día, si mira con cuidado (y puede que nunca lo haga), se da cuenta de que de eso hay poco o nada.³⁷ En realidad, la tarea de teorizar la práctica le devuelve una imagen dirigista, autoritaria, hegemónica, ortodoxa, donde lo crítico y lo autónomo o no tienen donde expresarse,³⁸ o no tienen como ser visibles en ningún momento, pero como todo acontece en un clima de trabajo amable, distendido, placentero...

¿Por qué esta situación podría llegar a ser considerada como problemática? En primer lugar, es percibida antes que nadie por el propio sujeto de la acción, quien no la ha buscado en tanto problema. En segundo lugar, porque implica un conflicto entre dos juegos de teorías, ambas validadas por el sujeto de la acción. Mientras que por un lado no puede argumentar en contra de un proyecto de enseñanza que estimule la autonomía de pensamiento y en definitiva, la libertad, por el otro, tampoco puede –porque no confía, porque cree que no estén preparados, porque teme que lleguen a conclusiones inapropiadas, o por lo que sea– dejar que sus alumnos piensen en una forma diferente a la suya (porque conmoviera su idea del rol en la clase, porque deslegitimaría su autoridad, porque le haría sentirse inseguro...), y podría igualmente argumentar a favor del papel que tienen que jugar los adultos en relación con los jóvenes, o de los sabios con los ignorantes, o las madres con sus hijos pequeños...³⁹ Por estas razones, una situación como ésta podría ser considerada sin lugar a dudas, un problema práctico que habilitaría de pleno derecho, el desencadenamiento de un proceso de investigación práctica.

Por otra parte, también podemos considerar problemas de investigación los que se plantean con relación a la búsqueda de una forma de enseñar (ya sea del enfoque de la disciplina, de algún tema, de la evaluación) que uno intenta sistemáticamente convertir en acción actuada (otros dirían “poner en práctica”) y si lo piensa bien, por una razón u otra, lo que hace no es precisamente eso. Yo misma trabajé durante muchos años tratando de enseñar “según los historiadores”, para lo cual hice mil cosas antes de llegar a hacerlo. Hice enfoques de clase, hice tipos de ejercicios, hice manuales, y siempre me pasaba que, cuando pensaba que estaba donde debía estar, aquello no era precisamente lo que yo quería y debía continuar el camino... o recomenzarlo. Finalmente, y después de mucho probar, llegué a la conclusión de que eso

dependía en buena medida de que mis alumnos leyeran a los historiadores, pero me costó muchísimo romper la idea de que había formas posibles y correctas de trabajar historiográficamente la historia, que no eran en sí mismas historiográficas.⁴⁰

Lo que sí ha de quedar claro es que, lo que hace desencadenar un proceso de investigación práctica no es solo la percepción del problema—que puede ser contenida bajo mil formas—sino el arribar a la conclusión de que la forma en que la acción se viene desarrollando es, a partir de ese momento, no solo problemática, sino además insostenible, repugnante, imposible de ser retomada ni una vez más. El cambio urge, en la forma que sea.

Para terminar, entonces, quisiera dejar claro que la particular naturaleza de los problemas prácticos tiende a limitar el uso relativamente indiscriminado que se hace de la expresión profesores-investigadores. Es cierto que este tipo de investigación está monopólicamente ligado a sus propios actores (y no solo para los profesores, sino también para los médicos, los ingenieros, etc.), pero de la misma manera es cierto que la condición problemática es o tiende a ser siempre algo circunstancial. También es cierto que los procesos de investigación práctica, como ya hemos mencionado, no pueden ser atrapados en un cronograma de investigación y que además pueden ser largos en meses, en años o incluso en décadas, lo cual sin embargo no hace de sus agentes unos profesores-investigadores de tiempo completo. Difícilmente alguien soportaría un nivel de conmoción total y permanente en su práctica de la enseñanza y permaneciera en ella a pesar de todo. Los problemas prácticos conviven armoniosamente, y por suerte, con zonas de la práctica de la enseñanza en las cuales uno no se siente cuestionado por uno mismo, o bien por el momento no se da el espacio para admitirlo.

Naturalmente, desde la ortodoxia académica, esto puede parecer un desquicio solipsista, y sin embargo, los académicos también son prácticos de sus prácticas profesionales y de sus prácticas de investigación, y en tanto tales, también tienen problemas prácticos como estos, y los resuelven de manera similar. Lo que sí, escriben y hablan públicamente poco sobre esto.

3. Cuestiones de método II: procedimientos de investigación práctica y criterios de validación

Una vez definido el problema que puede dar lugar a un proceso de investigación práctica, veamos algunos lineamientos de los procedimientos de los que se sirve esa investigación práctica. Naturalmente que algunos libros hablan de *data colect*⁴¹ y otros procedimientos que en realidad son propios de la investigación académica, en tanto no pueden apearce de la idea de que la investigación práctica es otra versión de la investigación académica, pero hecha por los prácticos en lugar de los académicos. La investigación académica procede de otra manera, con procedimientos que le son propios y apropiados.

Lo primero que habría que establecer, en concordancia con la naturaleza tanto del problema como de la propia tarea de investigación, es que no vamos aquí a explicitar un “método” o un “procedimiento” reglado y normalizado que aquellos que quieren llevar a cabo una investigación práctica puedan venir a consultar. La investigación práctica no depende ni está

ligada a uno u otro método o tipo de método, sino más bien a la naturaleza de sus resultados, que son en definitiva los que la validan. No rigen para ella pues ni las clasificaciones cuantitativas, ni otras que son propias de la investigación académica (como por ejemplo modelos “participantes” y otras formas provenientes en particular de la antropología).

¿De qué forma, pues, se lleva a cabo una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? En principio, todo depende del problema, en el cual está naturalmente implicado el sujeto de la acción que es el mismo que el sujeto de la investigación, así que todo depende, en fin de cuentas, del sujeto de la acción (de enseñanza y de investigación, que no son entonces dos acciones separadas sino una misma). Primer dato, entonces, la investigación práctica de la práctica de la enseñanza se hace enseñando, y no sentado en un escritorio durante una licencia por año sabático. No se puede hacer –como ya hemos mencionado– si se abandona la enseñanza.

Naturalmente, la investigación práctica también invade los espacios que están fuera del aula,⁴² pero ligados a ella: el espacio de análisis, antes que nada, pero también el espacio de planificación, de pensar la acción futura. En algún momento estuvo muy de moda el término “espiral reflexiva”⁴³ para dar cuenta de los procesos de investigación-acción, denominación que ya he fundamentado y que prefiero no utilizar para designar a la investigación práctica. Es cierto que existe un juego constante entre pensar retrospectivamente, hacerlo prospectivamente y actuar, pero esto no implica de ninguna manera la rigidez metódica de la que parece dar cuenta la expresión “espiral reflexiva”. Dejémosla pues de lado por el momento, como han hecho otros ya.⁴⁴

Creo que en definitiva, la actividad más relevante en relación al desarrollo de un proceso de investigación práctica es la de la reflexión. Es, sin embargo, necesario precisar la manera en que la reflexión es entendida en el marco de este trabajo, y la manera en que otros la entienden para evitar confusiones y malos entendidos. Hay autores como D. Schön, y muchos otros detrás de él, sobre todo en los ámbitos angloparlantes, que han popularizado la expresión “profesores reflexivos”, implicando particularmente la capacidad de poner en palabras sus propias prácticas de enseñanza. En este sentido, reflexión significa simplemente “pensar”, racionalizar, poner en palabras, comprender, y la expresión podría cambiarse –por ejemplo– por “profesores pensantes”,⁴⁵ sin que la idea central fuera esencialmente alterada.

La reflexión, en efecto, puede ser también considerada como una actividad esencialmente conmovedora y conversacional (desde el prefijo *re*). ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que, ante una situación que de hecho abruma al sujeto como es la de tener conciencia de una situación del tipo de la que describimos como problema práctico, es necesario desplegar algunas armas para intentar primero encararla y luego, tratar de solucionarla. En ese sentido, la reflexión es la única que habilita –como en un espejo– a verse conmovido, destruido, alterado, perplejo, frente a una situación inesperada, indeseada, incómoda... y a ponerla en palabras (seguramente ni sonoras, ni escritas, al menos en principio). Cuando hablamos con investigadores prácticos, generalmente esto se cuenta, como hemos visto, en pasado. Solamente gente con más “carpetas” en el asunto, y siempre dentro de un ámbito de mucha confianza, hace aparecer la cosa en presente y no en pasado. De todas maneras, muchas veces el uso del tiempo

pasado tiene que ver con los tiempos de la toma de conciencia de una situación problemática, que por su propia naturaleza compleja y relativamente agresiva, demora en entrar al mundo de las palabras claras y precisas. No es lo mismo que decir: “me duele una muela”.

Por otro lado, en medio de semejante situación, reflexionar es conversar.⁴⁶ Conversar con uno mismo, conversar con uno como era antes, con sus miedos, sus ideales, sus fantasmas, sus ilusiones, sus innegociables. Pero también es conversar con sus autoridades, es decir, sus maestros, sus líderes, sus modelos, que pueden ser personas conocidas, autores de libros, personajes “míticos”, e incluso religiosos. Reflexionar es, también, fantasear, en el sentido de tener “fantasía”, es crear mundos posibles, imaginarios, mejores, seguros, desproblematizados;⁴⁷ es movilizar, definitivamente, la capacidad de utopía que cada uno tenga, y vapulearla con las dosis de realismo y de pesimismo que no pueda controlar. Mirado así, la conversación de la reflexión es como el ensayo de un coro desafinado y muy mal disciplinado. Todo el mundo habla a la vez, todos quieren ser escuchados, todos quieren decir su verdad, todos quieren discutir con los demás. Nada que pueda ser inconsistente con la naturaleza de un problema práctico.

En este punto debemos necesariamente volver a la capacidad teorizadora que tenga el sujeto de la práctica, porque de eso depende en buena medida la riqueza y tal vez la “eficacia” de la reflexión. En este punto pueden resultar esenciales sus conocimientos históricos, sus apuestas historiográficas (así como sus propias repugnancias –prejuicios– y rechazos en la materia), sus percepciones acerca de la historia, de la enseñanza, del sistema educativo, de las teorías del aprendizaje, de la didáctica –por supuesto–, pero también del psicoanálisis, del marxismo, de la fenomenología, del cristianismo, al mismo tiempo que sus opciones sociales, políticas e ideológicas, entre muchas otras posibles. Estos saberes formales, catalogados como hemos visto en una clave afectiva según la cual cada sujeto cree más en unos que en otros (a pesar de saberlos a todos, posiblemente por igual) son en buena medida la materia prima de la reflexión.

Por otra parte, la vida vivida, la experiencia, las representaciones finalizantes de las que habla J. M. Barbier,⁴⁸ al mismo tiempo que los prejuicios, los miedos, los fantasmas, y todo el corolario de lo innegociable que constituye lo más denso de lo identitario, forman parte de la reflexión. Es precisamente de esta extraña conversación, que cada uno lleva como puede, y sobre todo cuando puede, que surgen las ideas para actuar y/o entender la práctica de la enseñanza de otra manera.

A diferencia de los momentos de investigación académica, que muchas veces pueden ser pautados en un cronograma, y hasta localizados físicamente en un lugar determinado (y más allá de que finalmente el investigador pueda terminar obsesionado por su problema y hable de él en todos lados y con todo el mundo, y hasta sueñe con él...), los tiempos y los espacios de la reflexión son esencialmente dispersos y discontinuos. A veces son silenciosos y a veces no, y ocurren durante una conversación real y sonora con otra/s persona/s. A veces, la cabeza sigue andando... camino a casa, mientras los alumnos hacen el escrito, a la salida de una clase imposible, mientras uno piensa el próximo escrito o la próxima clase, o... el próximo curso. También es cierto que muchos procesos de investigación abortan porque la situación problemática desaparece por circunstancias ajenas por completo a la voluntad del profesor

que estaba llevando a cabo la investigación. La institución o el grupo cambian, el programa o el tema problemático dejan de estar en vigencia, etc.

Finalmente, es necesario considerar a la actividad de la reflexión como una herramienta creativa, en tanto apuesta a la creación de situaciones futuras no solo inéditas en sí mismas, sino diferentes y de signo contrario de las que dieron origen al problema. En tanto estas nuevas situaciones que serán implementadas esperanzadamente por su propio autor aparecen ligadas a los mecanismos “normales” de la acción de enseñar y no requieren en la mayoría de los casos de soportes institucionales especiales, la dimensión innovadora (para bien o para mal) de la investigación práctica compite siempre con enorme ventaja frente a las propuestas institucionales de innovación educativa, que por lo general se quedan en la modificación de los programas, de las cargas horarias, de los reglamentos de evaluación y pasaje de curso, o en los aspectos rituales de la práctica de la enseñanza (pasar o no pasar lista, sentarse en círculo, no salir al recreo, ir a la coordinación docente, llenar un tipo diferente de formularios, hacer informes, etc.).

¿Cómo validar entonces los resultados de un trabajo de investigación práctica de la práctica de la enseñanza llevado a cabo por... uno mismo? Una vez más, no es lo mismo validar una investigación histórica o sociológica que una investigación práctica, sea de la práctica de la enseñanza o de la práctica de la investigación histórica. En términos académicos, el rigor metodológico es siempre un punto relevante en cualquier tipo de investigación. En nuestro caso no podemos hablar de un rigor en términos de reflexión. No habría como hacerlo. Sin embargo, y esto parece de Perogrullo, una investigación “vale” cuando ha resuelto el problema que la desencadenó. Esto, tanto para una investigación académica como para una investigación práctica. Si el problema desapareció, no hay más que hacer.

En términos de una investigación práctica, ¿qué quiere decir que el problema ha desaparecido? Quiere decir que se ha generado una nueva manera de hacer las cosas que, al menos en principio, no genera a la vez argumentos a favor y argumentos en contra, o sea que no genera la competencia de “teorías” (es decir, de discursos proveyendo inteligibilidad) rivales en torno a ella. El sujeto de la acción tiene, finalmente, la sensación de estar haciendo las cosas bien, mejor que antes. Esto no significa –hay que aclararlo– que quienes quieran que sean los observadores de esa práctica hagan acuerdo con ella o la consideren correcta, valiosa, buena, y que no puedan por tanto dialogar críticamente con su autor, tan solo por el hecho de que éste argumente que es el resultado de un largo y penoso proceso de investigación práctica que le ha insumido varios años de trabajo...

Llegados a este punto, es necesario una vez más, precisar bien las cosas y sobre todo, conjurar algunos fantasmas. Mucha gente se escandaliza cuando se plantea que los profesores son los autores de las teorías que guían su práctica (teorías que al mismo tiempo han sido generadas por esa práctica) porque piensan sobre todo en los malos profesores, en esos que nunca preparan las clases, que faltan más de lo que van, y que al final promueven a todo el mundo para no tener que tomar exámenes, sin contar que jamás van a cursos de actualización, ni compran o leen libros, ni se interesan por ningún problema de la enseñanza que no sea el salario. No hay

como no pensar que esa práctica, como cualquier otra, es inteligible de alguna manera para su autor-agente-actor. Públicamente parece indefendible, privadamente, debe tener sus razones... pero por sobre todas las cosas, su cuestionabilidad en público no la hace a-teórica.

De la misma manera acontece en torno a cuestión de la validación de los resultados de la investigación práctica de la práctica de la enseñanza. La invisibilidad de los procesos de investigación práctica tiende, en principio, a deslegitimarlos. La intimidad de la reflexión, y la dimensión estrictamente personal del juego problema-solución en el ámbito de una práctica conmovida, tiende con más razón a desacreditar unos hallazgos de investigación que –como lo de las teorías de la práctica– parecen jugar siempre en la cancha del “vale todo”. Para muchos resulta verdaderamente difícil, y más tratándose de procesos de investigación, situarse en el plano de la comprensión de cómo las cosas suceden, y no de cómo deberían suceder, o aún de la forma ideal en que la investigación práctica debería desarrollarse. Este artículo no trata de eso. Trata de poner en palabras cosas que suceden, trata de decir de alguna manera, cómo es la práctica de la investigación práctica de la práctica de la enseñanza, y lo hace, más que nada, para que los profesores puedan –si es el caso– entender cosas que hacen o enfrentar con más coraje situaciones que los aquejan.

Por esta razón, entender que la validación de los resultados de un proceso de investigación práctica depende de la percepción del sujeto de la investigación (que es a su vez el objeto de la misma, si nos movemos en parámetros académicos) es coherente con la propia definición del problema práctico, que como vimos, es antes que nada una percepción del sujeto de la acción de enseñar. No podríamos pretender una validación “objetiva” de un problema que definitivamente no lo es. De todas formas, el propio proceso de investigación hace, en la mayoría de los casos, que quien lo ha llevado a cabo tenga frente a su acción una capacidad argumental más desarrollada, que sin embargo no excluye, llegado el caso, la reedición de la experiencia problemática. Hablo por experiencia.

Antes de cerrar esta parte del trabajo quisiera –a vuelo de pájaro– dar una mirada a lo tratado en él. Hemos partido de la idea de que la práctica de la enseñanza (como todas las prácticas, en realidad) está ontológicamente involucrada con una dimensión de correlato verbal que a la vez que la guía para actuar, la dice para ser pensada, lo que le permite a su vez ser inteligible no solo al ser pensada para ser, sino también tanto mientras acontece como luego, cuando desde la reconstrucción discursiva se vuelve memoria, análisis, “teoría”...

Luego hemos visto que en algunos casos, la cuestión de la puesta en palabras de la acción no es simplemente un correlato verbal mecánico que deviene por el mismo hecho del actuar y del pensar del sujeto de la acción. Muchas veces la puesta en palabras se desdobra en un discurso ritual y público, sumiso a una cultura hegemónica que no siempre es la proveedora de las mejores palabras o los mejores conceptos para hacerse cargo de la puesta en palabras de la acción de enseñar. Estas teorías profesadas, como le llaman Schön y Argyris, muchas veces enmudecen a otro nivel posible de puesta en palabras que no acaba siendo público, pero que sí es el que deviene en acción actuada por el sujeto de la acción puesta en palabras. A este primer nivel de desacuerdo, de conflicto entre dos estatus teóricos (si es que las teorías profesadas pueden

finalmente ser consideradas propiamente teorías), hemos agregado otro: el de dos corpus teóricos realmente rivales a la hora de poner en palabras, y sobre todo valorar, aceptar, defender, una acción actuada o planeada por un profesor. Es precisamente de este conflicto que hemos derivado la noción de problema práctico, estableciendo por otra parte que está en su naturaleza el hecho de ser percibido, antes que el de ser pública o lógicamente demostrado.

Tanto en el caso de la producción de “teorías” como en el de la formulación de problemas, hemos tratado en todo momento de hacer un contrapunto entre las significaciones de esos términos a la interna del ámbito académico y a la interna del ámbito práctico, dado que entre ellos hay diferencias notables. Hemos tratado, también, en todo momento de que estas diferencias no acaben haciendo un análisis inválido de ninguna de ellas desde el campo de las otras.

Luego, llegado el momento de la investigación práctica hemos establecido a la reflexión como la herramienta metodológica por excelencia de los procesos de investigación práctica. Si el problema práctico es antes que nada una conmoción personal, en la medida en que pone en cuestión a la vez a la práctica y al sujeto de la práctica que se ve identificado con y reflejado en ella, entonces las formas de confrontar, atacar, intentar resolver ese problema tienen que ser consistentes con él. En este sentido una actividad como la reflexión, entendida como actividad esencialmente conmovedora y conversacional (y no solamente como un pensamiento más agudo, o simplemente como intentar comprender), ha aparecido como la manera más apropiada de lidiar con un conflicto interior como lo es el problema práctico.

Finalmente, a la hora de validar los hallazgos de la investigación, hemos considerado que si el problema práctico es en definitiva una percepción personal de signo negativo para el sujeto, la puesta en práctica de un nuevo tipo de acción inédita y creada a partir del proceso conversacional y especulativo de la reflexión, y seguramente de signo positivo (aunque más no sea provisoriamente) es lo que acaba validando los resultados de ese proceso de investigación.

Es entonces desde este punto que abordaremos las implicaciones personales, profesionales, y en definitiva políticas de la puesta en práctica de procesos de investigación práctica en el ámbito de la enseñanza, esos que no por invisibles a los ojos de muchos dejan de existir e incidir en los destinos de los sistemas educativos a veces con más fuerza que los procesos institucional, administrativa y políticamente planificados e implementados a veces a costa de grandes esfuerzos y cuantiosas sumas de dinero.

4. La investigación práctica, una cuestión política

El último punto de este trabajo tratará sobre la implicación esencial existente entre los procesos de acción, los de formación (personal/profesional) y los de investigación práctica de la práctica de la enseñanza. Aunque trataré de dar por sentado la naturaleza política de ese conjunto de implicaciones, también argumentaré a favor de este hecho.

Si bien anteriormente he referido ya las posiciones de autores que apuntan a la formulación de teorías que sean a la vez teorías de la acción y de la identidad, de la subjetividad o de la formación, creo necesario en este punto profundizar un poco más sobre esta cuestión. En

primer lugar me importa rescatar la idea de Gilles Ferry,⁴⁹ según la cual la formación es en esencia una acción del sujeto sobre sí mismo.⁵⁰ Esta idea podría reforzarse desde muchos otros trabajos, como los de J. M. Barbier, los de Ricoeur, ya mencionados. Somos lo que hacemos, y hacemos lo que somos. Muchas teorías (y también muchas puestas en práctica institucionales bien arraigadas) terminan confundiendo los alcances del aprendizaje con los de la formación, y entonces dan casi por hecho que lo que un sujeto sabe, es lo que hará en consecuencia. Con seguridad, esta ha sido históricamente la razón de ser de la existencia de muchas asignaturas a la interna de las instituciones de formación profesional de docentes. Naturalmente que lo que sabemos (y “saber” es un terreno todo menos llano y homogéneo) es parte de lo que somos, desde donde nadie podría negar la importancia del saber aprendido en el ejercicio de una profesión como la enseñanza de... o la medicina... o la ingeniería...

Pero una formación profesional es mucho más que un conjunto de saberes formales y académicos, condición necesaria pero no suficiente. El problema de los profesionales no es tanto lo que saben (¡sí puede serlo lo que ignoran!) sino lo que hacen con lo que saben. El ejercicio de la profesión es, finalmente, el saber/los saberes transformado/s en hacer. Entre los profesores, está por ejemplo claro que muchos pueden admitir una brecha importante, por un variado cúmulo de razones, entre lo que saben y lo que eligen/deciden enseñar, que va desde que los estudiantes no lo necesitan, no lo merecen hasta que no están en condiciones de aprenderlo. He aquí pues la marca identitaria, casi delatora (confesante) de que lo que uno hace es, en esencia, lo que uno es. También es cierto que la acción de enseñar, como muchas otras, no es una acción solitaria, y que precisamente se define como una acción interpersonal, en la que la afectividad y el ejercicio del poder no son componentes menores del asunto. Por eso para entender la práctica de la enseñanza no alcanza con entender al sujeto de la acción de enseñar, sino esa acción que siempre acontece en un escenario interpersonal que incluye –y si no, no existe– a unos alumnos a los cuales en buena medida está destinada. Es allí mismo donde el saber se transforma en hacer y forma parte esencial de él, al mismo tiempo que el hacer y el saber conforman y expresan a la vez una dimensión identitaria del sujeto de la acción.

Ahora bien, si esto es así, ¿qué implica cambiar la práctica de un sujeto de acción? Tendría que implicar que el sujeto también cambia, al ritmo del cambio de su práctica. En los hechos, entonces nos vemos obligados a aceptar que si la acción es por definición un camino de formación, los procesos de investigación práctica que acaban con un cambio de la práctica, lo son también y –si se quiere– más sofisticados y complejos. Llegados a este punto, supongo que debe haber dos tipos de lectores: unos que piensan en cómo fomentarlos, cómo alentarlos, cómo crear espacios en los cuales puedan desarrollarse más espontáneamente esos procesos de investigación práctica de la práctica de la enseñanza, y otros que piensan en cómo controlarlos, cómo reglamentarlos, cómo hacerlos necesariamente visibles, y por qué no, cómo evitarlos, cómo contrarrestar sus efectos en aras de que –como se dice comúnmente– “donde manda capitán, no manda marinero”.

Esta idea nos sitúa, de forma bien realista, en el plano del ejercicio del poder. Está claro, en principio, que más allá de planes y programas, inspecciones y controles, la acción de los

docentes depende antes que nada de la persona que son, y esto incluye no solo sus saberes, sino su imagen de sí, de los otros, del mundo y muchas otras cosas más, porque su acción se define por actuar siempre en un escenario poblado de “otros” de todo tipo. Entre los rituales controlables/observables y las conciencias de los sujetos que los llevan a cabo, siempre hay –ahora sí– un hiato incómodo no solo de ser pensado, incómodo de ser puesto en palabras, y más si son públicas, escritas, y demás. La persona que es cada docente es el testimonio de su vida vivida, como biografía, como proyecto y como utopía, si la tiene. Por más que se quiera, esto no es homogéneo, y no se vale escribir en un papel: “perfil del egresado” para resolver el problema. El perfil de egreso es algo que tiene que ver, antes que nada con el sujeto “egresante” de lo que sea.⁵¹

El problema es que a la cantidad incontrolable de ejercicio del poder que implica de por sí el actuar, la posibilidad de llevar a cabo un proceso de investigación práctica le agrega otro componente: el poder de cambiar-se (que no es ni el poder de cambiar-te ni el de cambiar-los) de “forma”, más allá de los marcos institucionales previstos a tales efectos. Por eso la investigación práctica de la práctica de la enseñanza es en definitiva una cuestión política.

Con lo que implica de solidez en la formación profesional, tendría que implicar de oficio una marca de sobrecalificación en cualquier instancia de valoración de la actuación de un docente. Por el momento, sencillamente impensable. El peso de la Academia es todavía muy fuerte en materia meritocrática, de manera que lo que no está escrito y certificado, no solo no es visible, no existe. ¿Cómo “probar” un trayecto de investigación práctica?, ¿Cómo “acreditarlo”? Parece difícil, pero no es imposible. Es más, estamos trabajando para que, un día, no lo sea.

Antes de terminar este trabajo quiero señalar, una vez más, la distancia de lo que he expuesto aquí con otro tipo de trabajos y de actividades. Es cierto que alguien puede haber leído hasta aquí y no notar la diferencia entre este divague y otros que ha leído por otros lados, hablando de que los docentes son, hacen, deben hacer, etc. de los cuales yo también he leído unos cuantos. Sin embargo, hay un detalle que hace la diferencia: de todo lo que hablé, lo hice por experiencia personal. Puedo hablar de los problemas de investigación práctica porque los conozco por dentro (de vivirlos y de acompañar a otros), y también porque de una manera o de otra he aprendido a lidiar con ellos o visto cómo otros lo hacen. Es cierto que este trabajo no habla de mis problemas, ni de mis investigaciones prácticas, sino que se sitúa en un plano que podríamos llamar de trabajo especulativo en el cual intento producir palabras y textos en torno a los distintos componentes e instancias relativos a la investigación práctica porque me parece que es definitivamente una asignatura pendiente, tanto para los docentes como para la parte de la Academia que ha elegido dedicarse al conocimiento de los fenómenos educativos, ya sea la enseñanza o la formación de profesores y maestros. Con toda seguridad no es leyendo este trabajo que alguien pueda lidiar con sus problemas prácticos, pero su publicidad podría tal vez tener un sentido positivo en si al menos contribuyera a su reconocimiento o a su aceptación como tales.

Por otra parte creo que la Academia ha avanzado mucho en muchos campos, cuyas contribuciones son fundamentales para la comprensión de situaciones prácticas complejas

y adversas en muchos sentidos, pero no lo suficiente como para dejar de tomar la voz de los profesores en el mismo status que cualquier otro objeto de estudio. En definitiva, siguen siendo subalternos y no parece siquiera posible pensar que tengan voz para decir algo que la Academia no ha legitimado aún. No es que esté esperando por su legitimación para hacer algo que no necesita de ella, sino más bien al contrario: estoy ofreciendo a viva voz el secreto de las catacumbas porque creo que eso pone la mirada de la Academia en un lugar al que nunca se le permitió entrar. El problema, naturalmente, es que de alguna manera esto tendría que estar anunciando la caducidad de muchos materiales, proyectos de investigación, aparatos teóricos, etc. que han poblado el escenario descrito al comienzo del artículo, y en el mismo gesto tendría que estar abriendo una especie de nueva alianza (tal vez un *new deal*) a través de la cual la producción de herramientas “teóricas” disponibles a los efectos de comprender más profundamente las mil y una vicisitudes de la tarea de enseñar un conocimiento a otros tendría que proveerse de un nuevo sentido para su fabricación, difusión y relaciones con sus ineludibles “objetos de estudio”.

En realidad llevo muchos años tratando de construir este puente entre la didáctica (en tanto teoría de la práctica de la enseñanza producida por su propio actor) por un lado, y los mundos de la Academia por otro. Es cierto que es un proceso que implica una apertura intelectual para la cual ningún proyecto de grado, o incluso de postgrado que yo haya cursado me había preparado. Posiblemente constituya la huella más “visible” de procesos de reflexión complejos y extensos/dispersos en el tiempo y en el espacio ligada a procesos de investigación práctica primero en el campo de la enseñanza de la Historia, y luego en el de la formación de profesores de Historia. Este puente implica también la inauguración de una refundación de la didáctica, no solo en lo que se puede decir de ella, sino en lo que se puede hacer con ella. El trabajo con la didáctica así entendida es, tal vez, un trabajo radicalmente distinto al de la enseñanza, tratándose justamente de una teoría de la práctica de la enseñanza... No es que sea un trabajo en sí mismo horizontal, que a veces lo es, es que es un trabajo de acompañamiento, no de enseñanza en el sentido en que pensamos habitualmente “enseñar”. Y no por eso es un trabajo, digamos, informal como muchos tienden a pensar cuando se aborda este tema.

Profesores que son teóricos de sus propias prácticas, para lo cual administran singular e inéditamente sus saberes formales y sus experiencias de vida, investigaciones prácticas de la práctica de la enseñanza que acontecen invisiblemente a los ojos de muchos y que derivan en el cambio de la práctica de la enseñanza y en el advenimiento de una nueva forma para su actor/agente... asuntos cruciales que muchos autores de libros o de proyectos educativos o de formación docente pasaron por alto o no quisieron siquiera pensar que en realidad existían. Posiblemente sea tiempo de atender más a estos asuntos, y entonces darse cuenta de que los acompañamientos institucionales de la formación (Ferry los llamaría posiblemente mediaciones de formación) tendrían que sufrir algunas modificaciones en el *syllabus*, en los modos de la evaluación, y tal vez en alguna otra cosa más.

Planteo definitivamente inocente. No se trata de pintar las paredes de otro color. El problema es con el poder y con los espacios públicos en términos de decisiones institucionales social-

mente jerarquizadas que esto implica. Tener poder en el aula, es una cosa, o tener el poder de formarse... que si no es muy visible y no tiene el reconocimiento de la palabra pública, vale poco aunque no pueda no ejercerse. Esperar que quienes tienen trabajo, prestigio y poder por ostentar la capacidad de decir “yo sé lo que los profesores son, hacen, sienten, y puedo proponer un plan para que sean mejores, o hagan las cosas de otra manera” contribuyan a la recreación de un escenario en el cual la producción de herramientas de análisis es un insumo más vital cuanto más diverso y complejo es el contexto de la acción de enseñar institucionalmente, no pasa por ningún camino argumental que devenga en la convicción de que las cosas han de ser de otra manera. No podría no ser así.

Finalmente pues, la investigación práctica de la práctica de la enseñanza (como la práctica de la enseñanza en sí misma, porque la investigación práctica y la práctica de la enseñanza se soportan, en fin de cuentas en la misma actividad), atrapada en el cuerpo de cada docente individualmente considerado, es un asunto que implica el ejercicio del poder en un escenario público: el de las aulas. Lo irónico, es que este poder es ejercido por los que todo el mundo considera como subalternos: funcionarios (públicos o privados), mal pagos, bajo las órdenes de todo el mundo (menos de sus alumnos, a quienes mandan todo el tiempo que pueden), y sin embargo responsables a su aire de la forma real y concreta de los procesos de enseñanza, de su propia formación profesional, y llegado el caso, de unos cambios en la enseñanza y en la formación cuya decisión está en sus manos. Nadie cuenta con esto, a veces ni los propios docentes, pero tal vez, podrían...

Notas

* Agradezco especialmente a Leticia Palumbo y a Lucía Arrieta por los valiosos comentarios y sugerencias hechos a la versión preliminar de este artículo.

¹ Insisto en decir “práctica de la enseñanza” y no solamente “enseñanza”, justamente para eludir las trampas de la polisemia. Es cierto, *enseñanza* puede ser *la práctica de la enseñanza*, pero *solo-enseñanza* es un conjunto de acciones bastante más amplias, de tipo político, administrativo, social, etc. que la “práctica de la enseñanza”, esa que hacen profesores y maestros en sus aulas. Investigar solo la enseñanza, puede implicar investigar el funcionamiento de los sistemas educativos, el reclutamiento y la formación de los profesores, los vínculos entre el sistema educativo y la sociedad, la marginación, la pobreza, las minorías, los discapacitados o con capacidades diferentes, etc. Investigar la práctica de la enseñanza, como veremos, es algo bien específico.

² Ver, por ejemplo, Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza* (Ammorortu Editores, Buenos Aires), trabajo dedicado a la clasificación

de distintos tipos de docentes, como por ejemplo, el enfoque del ejecutivo, el del terapeuta y el del liberador. También se podría consultar, entre otros: Marcelo García, C. (1987), *El pensamiento del profesor*, Ceac, Barcelona. Finalmente, en el capítulo I de una obra ya clásica como es “Teoría crítica de la enseñanza” (originalmente: *Becoming Critica*) de W. Carr y S. Kemis, se puede leer: “Los estudios sobre la educación se habían convertido ya en estudios sobre ‘los fenómenos’ de la educación; éstos podían a su vez interpretarse como fenómenos del comportamiento de los sistemas; los problemas de la educación podían interpretarse como problemas *técnicos*, a resolver mediante técnica educacional, no solo en su manifestación física de máquinas para la enseñanza, sino también en forma de enseñanza programada y curricular empaquetados (anunciados a veces como ‘a prueba de profesores’)” (pp. 32-33)

³ Ver el trabajo de Pozo, J. I. (1994, 3ª ed.) *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Morata, Madrid), particularmente el capítulo 2. Una vez lo escuché decir, en una conferencia dictada en Montevideo, en el IPA, que los conocimientos eran simplemente una excusa para el manejo de los procedimientos. No terminé de darme cuenta de sí él había cambiado mucho desde que había escrito ese libro, y también *Aprendices y Maestros*, (Alianza: Madrid, 1996) que es 10 años posterior, o algo no cerraba entre lo escrito, lo hablado y lo pensado... porque en ninguno de esos trabajos había tenido la sensación de que los conocimientos fueran una excusa para nada, sino más bien al contrario.

⁴ Es decir, los objetivos... Resulta interesante, más como estructura argumental que como reflejo de una concepción verdaderamente “práctica” de la práctica de la enseñanza, la lectura del libro de Gimeno Sacristán, J. (1988, 5ª ed.), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Morata, Madrid)

⁵ “De manera similar, muchos problemas teóricos que pueden parecer a primera vista problemas educacionales no tienen ningún carácter intrínsecamente educacional en absoluto. Los problemas teóricos, lo mismo si son de tipo general e independientes del contexto (por ejemplo: ¿Cómo aprenden los niños?, ¿Cómo mantienen su hegemonía las clases dominantes a través del funcionamiento de los procesos y las instituciones de la enseñanza?), como si son más específicos y concretos (por ejemplo: ¿Aprenden los alumnos de clase media con más facilidad los conceptos específicos que los alumnos de origen obrero?), podrán influir en algún sentido sobre las decisiones prácticas que se tomen en respuesta a problemas educacionales. Pero no son problemas educacionales en sí mismos.” Carr, W. & Kemmis, S. (1988), *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Martínez Roca, Madrid, p. 122.

⁶ Casi como si fuera un curso de guitarra sin solfeo... Ver por ejemplo, el trabajo de Kemmis, S. (1999) “La investigación-acción y la política de la reflexión” en: Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I.

(Eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid. (p. 95-118), que es extraordinario en la dimensión metateórica, pero en el que al final, reflexión y autorreflexión mediante, lo que hace la protagonista de su ejemplo, no es una investigación práctica sino una académica... en otro contexto: “El estudio involucró a Reid, profesora de apoyo (que solía trabajar como asesora de otros profesores) en una investigación sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje dentro del aula” (p.114) El recorte de una sola oración puede ser equívoco y perverso, de forma que, para valorar su sentido en esta nota, habría que leer todo el capítulo. Finalmente, se puede encontrar la misma situación en muchos “*mémoires*” de los IUFM de Francia. Ver por ejemplo, entre muchas otras: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/fi/Pcl2/memoire.html>.

⁷ “Con excesiva frecuencia se pierde de vista la idea de que la investigación educativa [es decir, la investigación práctica, en el contexto de este artículo] constituye una forma de enseñanza y viceversa”, en Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. (Morata, Madrid), (p. 27). Es interesante como Elliott habla de que los académicos actúan como terroristas que le roban las teorías a los prácticos, (p. 27, supra) y sin embargo, él no deja de implementar experiencias de investigación-acción, de reconocer que los académicos tienen un rol conductor en el desarrollo de los procesos de investigación, y sobre todo, que en su concepto la investigación de la enseñanza por sus propios agentes nunca incluye lo enseñado sino otros aspectos más vinculados por lo general, o relativos al tipo de preguntas, el tipo de actividades... Lo cierto es que nunca uno se puede dar cuenta de qué materia enseñan esos profesores que participan en los proyectos de investigación cuyos relatos no hacen ellos mismos sino que necesitan la voz de John Elliott para existir públicamente.

⁸ Ver, por ejemplo: Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid. Es interesante el hecho de que, con todo lo que este autor defiende a los enseñantes como teorizadores y como autores de la práctica, en los hechos no acaba nunca de renegar de la participación de lo que él llama “los investigadores externos”, es decir los de la academia, en tanto se trate de cuestiones relativas a la investigación, incluso cuando es el propio Stenhouse quien ha establecido la distinción entre una investigación *en educación* y una *acerca de la enseñanza* (que sería la académica) Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. (Selección de textos por J. Ruddock y D. Hopkins). Morata, Madrid, p. 42.

⁹ “En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los

problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto [...] mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana” Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Piados, Barcelona. p. 17.

¹⁰ Complicada y polisémica como tantas otras en este terreno...

¹¹ “*Avec le récit, l’innovation sémantique consiste dans l’invention d’une intrigue qui, elle aussi, est une oeuvre de synthèse: par la vertu de l’intrigue, des buts, des causes, des hasards sont ressemblés sous l’unité temporelle d’une action temporelle et complète. C’est cette synthèse de l’hétérogène qui rapproche le récit de la métaphore. Dans les deux cas, du nouveau –du non encore dit, de l’inédit– surgit dans le langage: ici la métaphore vive, c’est-à-dire une nouvelle pertinence dans la prédication, là une intrigue feinte, c’est-à-dire une nouvelle congruence dans l’agencement des incidents.*” Ricœur, P. (1983): *Temps et récit, I. L’intrigue dans le récit historique*. Senil, París, pp. 9-10.

¹² Incluido L. Wittgenstein, que no era inglés, y E. Anscombe que era irlandesa.

¹³ “Además, y si se interpreta de esta manera la teoría educativa, cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no será cuestión de mejorar la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas [*de la Academia*], sino de mejorar la eficacia práctica de las teorías [*“educativas”, en la denominación de los autores al comienzo del párrafo*] que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades. En este sentido, el reducir distancias entre la teoría y la práctica es el objetivo central de la teoría educativa [*elaborada por los enseñantes*], y no algo que tuviese que hacerse después de que la teoría hubiera sido producida [*en la academia, por ejemplo*] pero antes de poder pensar en su aplicación efectiva [*por parte de los enseñantes*].” Carr, W. & Kemmis, S. (1988), pp. 128-129.

¹⁴ “Todos los problemas reflejan un abismo entre la teoría y la práctica. De la misma manera que los problemas teóricos reflejan un abismo entre una teoría y la realidad que esta teoría intenta describir, así también un problema educativo revela un fracaso en cuanto a conciliar las realidades de la práctica con la estructura teórica dentro de la cual se experimentan y comprenden estas prácticas. Por lo tanto, *el cerrar el abismo entre la teoría y la práctica no es un asunto de buscar maneras de mejorar la eficacia práctica de las teorías científicas sociales, sino un asunto de mejorar las teorías empleadas por los practicantes para dar sentido a sus prácticas.*” Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. (Introducción: S. Kemmis) Barcelona, Alertes, p.113. En la misma obra se puede leer, sin embargo que “Lo que es sorprendente es el grado en que esta

dificultad *se considera todavía como un “abismo” entre la teoría y la práctica más bien que como un abismo entre teorías rivales sobre cómo ha de entenderse la práctica de la educación.*” pp.74-75. *En todos los casos, subrayado nuestro.*

¹⁵ Lo cual da cuenta de la filiación filosófico-ideológica de los autores que remiten constantemente a la Escuela de Frankfurt, y en particular a J. Habermas.

¹⁶ En tanto sigamos hablando de teoría y de práctica como una pareja de opuestos, la ambigüedad esencial de este asunto no nos abandonará nunca. A este respecto, ver el trabajo de Bruno Latour (1996), “Sur la pratique des théoriciens”, en: Barbier J. M., (éd), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, PUF, París, pp. 131-146.

¹⁷ “Notre expérience de formation comme de recherche nous a convaincu de l’intérêt heuristique de définir dans un premier temps une pratique comme *un processus de transformation d’une réalité en autre réalité, requérant l’intervention d’un opérateur humain*. Cette définition présente la vertu en effet de conduire à une réflexion obligée, pour spécifier une pratique, de parvenir a une *définition de son résultat, c’est-à-dire d’interroger le type de réel qu’elle transforme (réalité mentale, matérielle, composante identitaire, etc.)*” Barbier, J. M. (2000): *L’analyse des pratiques: questions conceptuelles*, en: Blanchard-Laville, C. & Fablet, D.: *L’analyse des pratiques professionnelles*, L’Harmattan, París, pp. 35-58.

¹⁸ A veces decimos: este alumno se porta así para molestar o para ayudar a otro, etc., y tal vez él mismo, si le preguntamos o si se lo dice a sí mismo, tendría clara su intención de ayudar o de molestar, pero, y esto es lo importante, tal vez no...

¹⁹ Ver en especial: Boutinet, J. P. (2004) *Science du sujet, science de la singularité. À propos de quelques équivoques à lever en: Éduquer N° 8 “Agir et Cherche”*, L’Harmattan, París, pp. 75-88. También se puede consultar, por ejemplo: Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (éds.) (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L’Harmattan, París, (en particular los tres artículos de J. Beillerot que figuran en la primera parte, así como –del mismo autor–: “Savoirs et plaisirs”, en: “Formes et formations du rapport au savoir”, L. Harmattan, París, 2000, pp. 303-317). También ver: Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Trilce, Montevideo.

²⁰ “*Le postulat de la philosophie analytique est que le langage ordinaire est le dépositaire d’expressions appropriées qui préservent la ‘grammaire’ essentielle du champ pratique. Cette ‘grammaire’ engage et lie d’autres agents. Ainsi, l’homme non seulement agit, mais dit son action. Mais son dire ne se déplie pas pour son propre compte, il se réfère aux structures spécifiques de l’agir humain. Que le langage sois ainsi au sujet de l’action permet de dire que l’objet de la philosophie du langage pratique n’est pas le langage lui-même, mais ce dont ce langage parle. C’est*

ce postulat fondamentalement référentiel du discours de l'action qui permet de relier la philosophie analytique à la phénoménologie. Celle-ci paraît partir non du langage mais du vécu. Mais, le vécu de la phénoménologie n'est ni l'immédiat ni l'ineffable. La phénoménologie n'est pas au sujet du vécu, mais du sens du vécu. El comme ce sens n'est articulé qu'autant qu'il est porté au langage, c'est bien encore dans le discours de l'action que les structures de l'agir humain se laissent décrire. C'est ainsi que la philosophie analytique et phénoménologie s'appuient l'une sur l'autre." Ricœur, P. et Tiffenau, D. (1977): *La sémantique de l'action*, CNRS, Éditions du Paris.

²¹ Ver Barbier, J.M. (1991): *Élaboration de projets d'action et planification*. PUF, Paris, en especial el capítulo uno: Ce que "représente" le projet, Elucidation de la notion de projet. (pp- 35-84) (Élaborer un projet d'action c'est produire une représentation, etc.). También ineludible la consulta de Boutinet, J.P. (1990): *Anthropologie du projet*, PUF, Paris. Ver en particular el capítulo 2: "Le projet et les modes d'anticipation" pp. 47-67 (Les formes de l'anticipation, les anticipations adaptatives, les anticipations cognitives, les anticipations opératoires)

²² Ver particularmente: Ricœur, P. (1986): L'action sensée considérée comme un texte, en: *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris, pp. 205-236.

²³ Y que queda siempre varada en el modo condicional en tanto no llega a ser efectivamente actuada.

²⁴ Ver notas 14 y 15.

²⁵ Podría, de alguna manera remitirse a la postura de Ricœur en "La raison pratique" (en: *Du texte à l'action*, citado, pp. 263-288), con algunas diferencias en relación a la postura de E. Anscombe, en *Intención* (Paidós. Buenos Aires, 1991)

²⁶ "When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use". (Argyris and Schön *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 6-7), en Smith, M. K. (2001) "Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning", *the encyclopedia of informal education*. www.infed.org/thinkers/argyris.htm.

²⁷ Muchos profesores, por ejemplo, sostienen que evalúan "objetivamente", pero luego, al tratar de poner en palabras el proceso hacia una cierta calificación aparecen "subjetividades" por todos lados, en razón de que no quiso desestimular a un alumno que se esfuerza, o porque le dio rabia que se equivocara en algo que habían dicho mil veces... Lo que en el fondo sucede es que piensa, está seguro de que no se puede andar por allí diciendo que lo que uno hace al

evaluar no es objetivo porque dentro del sistema que tenemos, ni los padres, ni los alumnos, ni las autoridades lo aceptarían, y de hecho, siente que perdería a la vez la legitimidad y la autoridad con la cual está investido su rol.

²⁸ Ver Barbier, J. M. et Galatanu, O. La singularité des actions: quelques outils d'analyse, en: Barbier et altri (2000): *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, París, pp. 13-52, en especial: *L'analyse est aussi un acte* (pp. 46-47). También puede consultarse, De quelques liens entre action, affects et transformations de soi, en : Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éds.) (1998): *Action, affects et transformations de soi*, PUF, París.

²⁹ “El ejemplo más claramente presente de tal violencia epistémica es ese proyecto de orquestación remota, de largo alcance y heterogéneo, para construir al sujeto colonial como Otro. Ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad”. Spivak, G. (1998) “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, en *Orbius Tertius* N° 6, Universidad Nacional de La Plata, pp. 175-235 y p. 189.

³⁰ Algunos profesores manifiestan, por ejemplo: “nos mandan a la guerra con un tenedor...”, “¿cómo yo voy a contradecir a los que han estudiado, a los que saben mucho más que yo?”

³¹ O burlas, como la experiencia me indica...

³² De hecho, su peor pecado es –foucaultianamente hablando– la evidencia de los límites del control, y la imposibilidad de aceptarlos públicamente en una sociedad estructurada en base a él.

³³ Roland Barthes (1984) habla del contraste entre *bruissement* [*le bruit de ce qui marche bien*] y [*les dysfonctions du langage sont en quelque sorte résumées dans un signe sonore:*] *le bredouillement*. En: *Le bruissement de la langue, Essais critiques*, París, Seuil, p. 99-100.

³⁴ “Nous examinerons ensuite de quelle manière le récit, jamais éthiquement neutre, s'avère être *le premier laboratoire du jugement moral*. Sur ce double versant, pratique et éthique, de la théorie narrative, se poursuivra la constitution réciproque de l'action et du soi.” Ricœur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Seuil, París, p. 167.

³⁵ También puede verse tanto el excelente artículo de J. M Barbier: Rapport établi, sens construit, signification donnée, en: Barbier, J.M et Galatanu, O. (éds.) (2000) *Signification, sens, formation*, PUF, París, pp. 61-86, que comienza: *À l'articulation d'une théorie de l'activité et de la subjectivité...*, como su artículo en colaboración con Olga Galatanu: La singularité des actions, en: *L'analyse de la singularité des actions*, citado. “*Pas d'être sans agir et inversement pas d'agir sans être*” p.24.

³⁶ Ver Carr, D. (1986): *Time, narrative and history*, Indianapolis: Indiana University Press, en particular “*Who are we?*” al final del capítulo 6, pp. 177-185.

³⁷ Aunque no es exactamente el caso, ver el artículo de Di Lorenzo, L. (2005): Una mirada al espejo, en: Zavala, A. y Scotti, (comps): *Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son... teorías*, ClaeH, Montevideo, pp. 57-68.

³⁸ O son cariñosamente reprimidos con una sonrisa...

³⁹ Entre otros trabajos es esta autora, ver: Blanchard-Laville, C. (2001): *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, París.

⁴⁰ Ver, por ejemplo: Núñez, S. (2005): Cerrando Brechas, en: Zavala, A. y Scotti, comps: *Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son... teorías*, ClaeH, Montevideo, pp. 163-173.

⁴¹ Ver, por ejemplo, Kemmis, S. & Mc Taggart (1998): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, en particular el Apéndice B: Técnicas de control en la investigación-acción, pp. 132-138.

⁴² Es curioso, pero algunos autores como D. Schön, y algunos de sus seguidores como Judith Newman, (*Learning to Teach by Uncovering Our Assumptions*, in *Language Arts*, 1987, 64(7): 727-737) y otros intentan encerrarla en el aula y en la práctica de la enseñanza entendida solamente como acto presencial de enseñar durante la clase, mientras que otros autores la sitúan completamente fuera, y esperan que, con los datos tomados de la práctica, luego, en su casa, el profesor investigue...

⁴³ "En la espiral reflexiva el plan es prospectivo respecto a la acción y retrospectivo respecto de la reflexión, sobre la cual se construye. La acción es esencialmente arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la acción y la reflexión futuras, que valorarán los problemas y los efectos de la acción" Carr, W. y Kemmis, S. Op. cit, p. 197.

⁴⁴ "While there are many action-research antecedents and models as outlined by J. Hughes (1996) I admit to resisting the application of models such as the Kemmis and McTaggart self-reflective spiral (1981) because such models didn't seem to fit what I was doing. When I tried to use the plan/ act/ observe/ reflect cycle it seemed too tidy and too limiting. For many of the situations in which I had to act I had no time to plan. The action research cycle appeared to be more like a journey to improvement than the kaleidoscope of understanding that I felt I needed. If you like, my methodology came after my practice and there is nothing wrong in that" Holley, E.: "How do I as a teacher-researcher contribute to the development of a living educational theory through an exploration of my values in my professional practice?" submitted by Erica Holley for the degree of M.Phil. of the University of Bath, 1997, en: http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine

⁴⁵ En otros trabajos he sugerido cambiar "reflective teachers" por "understanding teachers" precisamente para evitar confusiones en torno al uso del término reflexión.

⁴⁶ "En oposición a este trasfondo, un capítulo sobre la reflexión es algo subversi-

vo. Al menos, puede ser considerado como la afirmación del espíritu de la ilustración con el que el pensamiento humano podría forzar los grilletes de la cultura de masas e incluso liberarse. Un capítulo sobre la reflexión tendría que contribuir a la lucha histórica por explorar y trascender las contradicciones de la «corriente principal» de la sociedad y la cultura. Mi tesis central es que la reflexión es un acto político, que acelera o bien aplaza la realización de una sociedad más racional, más justa y más satisfactoria. Tengo siete observaciones que hacer sobre la reflexión, su estudio y desarrollo:

1. “La reflexión no es un proceso psicológico puramente «interior»: está orientado a la acción y forma parte de la historia. 2. La reflexión no es un proceso puramente individual: como el lenguaje, es un proceso social. 3. La reflexión está al servicio de los intereses humanos, es un proceso político. 4. La ideología da forma a la reflexión y, a su vez, ésta da forma a la ideología 5. La reflexión es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social. 6. Los métodos de reflexión que no tienen en cuenta estos aspectos son, en el mejor de los casos, limitados y, en el peor de los casos, erróneos; para mejorar la reflexión, el estudio de la misma debe explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad. 7. Un programa de investigación para la mejora de la reflexión tendría que llevarse a cabo a través de la autorreflexión: hacer que los individuos concretos y los grupos se impliquen en una crítica ideológica y en la investigación-acción participativa, en colaboración y emancipadora.” Kemmis, S. (1999): *La investigación-acción y la política de la reflexión*, citado.
⁴⁷ Ver: Ricœur, P. (1986): “L’imagination dans le discours et dans l’action”, en: *Du texte à l’action*, Seuil, París, pp. 237-262. También puede consultarse el número especial de *Teaching Education* (Routledge) dedicado a *Education and Imagination*. Vol. 16, Number 1, March 2006.

⁴⁸ “*Nous faisons donc l’hypothèse que la construction du sens mobilise dans les expériences antérieures ce que nous avons appelé dans d’autres travaux des représentations finalisantes, c’est-à-dire des représentations de ce que par expérience le sujet considère comme souhaitable, désirable pour lui-même. Les représentations finalisantes sont le mode de présence des affects dans le champ des représentations.*” Barbier, J. M.: Rapport établi, sens construit, signification donnée, citado.

⁴⁹ “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen, o que uno mismo se procura” Ferry, G. (1990) *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México, p. 43.

⁵⁰ Y no me estoy olvidando de las mediaciones de formación, solo que no enfatizo en ellas en este momento.

⁵¹ “Es así como la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y

aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella desde la extensión de la formación permanente, convertida en una vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto Enriquez propone “abandonar definitivamente el término formación”. Esta incitación a radicalizar la reflexión crítica sobre la formación evidentemente no puede hacer desaparecer ni el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural. Pero ella obliga a reinvertir en la formación todo lo que su puesta en marcha tiende a retirar: la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura.” Ferry, G. Op. cit., p. 52.

Bibliografía

- Barbier, J. M.** (2000) L'analyse des pratiques: questions conceptuelles, en Blanchard-Laville, C. & **Fablet, D.**, *L'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris, pp. 35-58.
- Barbier, J. M.** (1991) *Élaboration de projets d'action et planification*, PUF, Paris.
- Barbier, J. M.** (2000) Rapport établi, sens construit, signification donnée, en Barbier, J. M. et Galatanu, O. (Eds) *Signification, sens, formation*, PUF, Paris, pp. 61-86.
- Barbier, J. M.** et Galatanu, O. (1998) De quelques liens entre action, affects et transformations de soi, en Barbier, J.M. et Galatanu, O. (Eds) *Action, affects et transformations de soi*, PUF, Paris.
- Barbier, J. M.** et Galatanu, O. La singularité des actions: quelques outils d'analyse, en Barbier et altri (2000) *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris, pp. 13-52.
- Beillerot, J.** (2000) "Savoirs et plaisirs", en *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, pp. 303-317
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N.** (Eds.) (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris.
- Blanchard-Laville, C.** (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, Paris.
- Boutinet, J. P.** (1990) *Anthropologie du projet*, PUF, Paris.
- Boutinet, J. P.** (2004) Science du sujet, science de la singularité. À propos de quelques équivoques à lever en: *Éduquer N° 8 "Agir et Chercher"*, L'Harmattan, Paris, pp. 75-88.
- Carr, D.** (1986) *Time, narrative and history*, Indianápolis, Indiana University Press.
- Carr, W.** (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. (Introducción: S. Kemmis) Laertes, Barcelona.
- Carr, W. & Kemmis, S.** (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Martínez Roca, Madrid.
- Charlot, B.** (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Trilce, Montevideo.
- Elliott, J.** (1993) *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata, Madrid.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J.** (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

- Ferry, G.** (1990) *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México.
- Gimeno Sacristán, J.** (1988, 5ª ed.) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R.** (1998) *¿Cómo planificar la investigación-acción?*, Alertes, Barcelona.
- Kemmis, S.** (1999) "La investigación-acción y la política de la reflexión", en Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid, pp. 95-118.
- Latour, B.** (1996) "Sur la pratique des théoriciens", en Barbier J. M., (éd), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, pp. 131-146.
- Pozo, J. I.** (1994, 3ª ed.) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- Ricœur, P.** (1983) *Temps et récit, I. L'intrigue dans le récit historique*, Seui, París.
- Ricœur, P.** (1986) *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Seuil, París.
- Ricœur, P.** et Tiffenau, D. (1977) *La sémantique de l'action*. Éditions du Paris, CNRS.
- Schön, D. A.** (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Piados, Barcelona.
- Spivak, G.** (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, en *Orbius Tertius* Nº 6, Universidad Nacional de La Plata, pp. 175.235.
- Stenhouse, L.** (1987) *La investigación como base de la enseñanza* (Selección de textos por J. Ruddock y D. Hopkins) Morata, Madrid.
- Stenhouse, L.** (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- Zavala, A. y Scotti,** (comps) (2006) *Yo enseño Historia, y usted? Una aventura hecha palabras*, ClaeH, Montevideo.
- Zavala, A. y Scotti,** (comps) (2005) *Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son... teorías*, ClaeH, Montevideo.