

¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza?

Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles

What does a practical research on teaching practice investigate?
Notes on invisible research objects and procedures

Ana Zavala*

* Profesora de Historia (Instituto de Profesores Artigas, Montevideo). Licenciada en Ciencias Históricas opción Investigación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR, Uruguay). Maestría en Didáctica (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.
✉ azavala@claehe.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0001-6324-1344>

RECIBIDO: [29.3.2019]

ACEPTADO: [17.5.2019]

Resumen

Este artículo se enfoca en dos asuntos principales, ambos relacionados con esos fragmentos de su propia práctica de enseñanza que un profesor ha puesto primero en cuestión y luego investigado de forma *práctica*. El primero refiere a la naturaleza teorizante de la toma de conciencia/formulación de un *problema práctico* que no alude directamente a la práctica de la enseñanza del sujeto teorizante sino a un momento particular de su *práctica de la teorización* respecto de su trabajo. Hablaremos entonces de una *teorización práctica* «de segundo grado». El segundo se ocupará de ver cómo el sujeto investigador se convierte en «objeto» de su propio trabajo de búsqueda de nuevos modos de entender su hacer profesional y, por extensión, de renovar tal vez su propia práctica de la enseñanza. La invisibilidad esencial de la mayoría de los procesos de investigación práctica de una práctica dará lugar a algunas reflexiones de carácter político al final del artículo.

Palabras clave: enseñanza, investigación pedagógica, práctica pedagógica.

Abstract

This article focuses on two main topics, both related to those segments of his own teaching practice a teacher has first brought in question and then researched in a practical mode. The former refers to the theorizing nature of awareness/state a *practical problem* that does not refer directly to the teaching practice of the theorizing subject but rather, to a particular moment of their *theorization practice* with regards to their work, which we will refer to as second degree *practical theorization*. The latter will concern itself with observing how the researcher themselves have become the object of their own attempt to seek of new ways of understanding their professional practice, and by extension, to perhaps renew their own teaching practice. The essential invisibility of the majority of practical research processes of a given practice will entail some politically oriented reflections in the closing section.

Keywords: teaching, educational research, teaching practice.

Introducción. Sobre los otros teóricos e investigadores de la práctica de la enseñanza¹

Hace ya unos años publiqué un artículo (Zavala, 2008) en el cual planteaba de forma bastante general y abstracta —además de por momentos oscura para muchos lectores— los lineamientos generales de una *investigación práctica* de la práctica de la enseñanza. Aunque esta nueva escritura pretende saldar algunas deudas de la anterior, mi intención es fundamentalmente avanzar en la temática profundizando en particular en *lo que se investiga* en este tipo de investigaciones. En el artículo anterior esto quedó relegado frente a los asuntos —que parecían más urgentes— relativos a *cómo* se investiga *prácticamente* una práctica. Se trata ahora de hacer foco en el *objeto* de investigación, sin perder de vista que es una denominación proveniente de otro tipo de investigaciones. Sabemos que no termina nunca de ser la más adecuada, sobre todo porque resulta realmente difícil tratar de separar al sujeto y al objeto en el campo de una *investigación práctica* (por ejemplo, de la práctica de la enseñanza de la historia).

Para poder adentrarnos con cierta propiedad en el terreno de la *investigación práctica* de la práctica de la enseñanza, que naturalmente no es el de la investigación académica o universitaria (como podría ser la historia, la sociología e incluso la psico-

1 Agradezco a las profesoras Marcia González y Marina Devoto los valiosos aportes que hicieron al borrador de este artículo.

logía clínica), me parece apropiado hacer un breve recuento de algunos asuntos básicos relativos a la *teorización práctica*.² Hace ya como medio siglo se volvió evidente que la práctica de la enseñanza tenía una relación muy particular con los saberes de los profesores. Aún más inquietante fue darse cuenta de que sus saberes se relacionaban de un modo muy particular con los que habían sido producidos (por otros) con vistas a mejorar, cambiar o simplemente guiar las prácticas de enseñanza. Haciendo un enorme esfuerzo, algunos comenzaron a hablar del *pensamiento del profesor* (Clark, 1988; Clark y Peterson, 1986; Tochon, 2000) o de *creencias* (Kane, Sandretto y Heath, 2002; Hofer y Pintrich, 1997; Pajares, 1992; Calderhead, 1996). Para otros se trata de *teorías en acto* (Schön, 1983; Argyris y Schön, 1974), a veces *implícitas* (Clark, 1988; Whitehead y Lomax, 1987; Shulman, 1987). Hay también autores que hablan de *teorías prácticas* (Ferry, 1983), guardando siempre la distancia entre lo que consideran como las «verdaderas» teorías y estas que para ellos han sido producidas de forma espontánea, inconsciente o irracional por los profesores. Para ellos, estas últimas compiten con las primeras porque tienen la potestad de guiar efectivamente las prácticas de enseñanza, aunque no son necesariamente visibles en las explicaciones que merece su trabajo profesional en entrevistas o cuestionarios. No debemos olvidar que no hay una sino incontables *teorías prácticas* de la práctica de la enseñanza, tantas o más que los teóricos que las han producido, que son —inevitablemente— los propios enseñantes singularmente considerados. Por lo tanto, no hay forma de hablar de la teoría práctica de la práctica de la enseñanza de algo, y menos si se piensa en la enseñanza en general, es decir, la de todos los profesores enseñando todos los contenidos de enseñanza.

Por otra parte, las *teorías prácticas* son —como cualquier teoría— actos discursivos que intentan dar cuenta de la racionalidad de aquello a lo que refieren. Unas y otras dependen sin duda de la disponibilidad de ciertas herramientas de análisis. Dependen también del manejo del lenguaje que habilita la puesta en palabras de todo el proceso, ya que es finalmente el lenguaje el que les permite existir y ser dadas a conocer. Las *teorías prácticas* de la práctica de la enseñanza no sobrevivirían sin hacer recurso a la hermenéutica, a las teorías de la acción, a la semiótica, a la sociología clínica, al psicoanálisis..., entre otros campos de saber que no son lo enseñado en la clase teorizada por su autor/agente/actor. Sin embargo, está claro que, si no ponemos los ojos en los saberes movilizados en esa práctica de enseñanza para que sea lo que es —por ejemplo, una clase de historia—, no hay forma de teorizarla ni desde dentro ni desde fuera. Si lo que se pretende es describir, narrar, analizar o teorizar lo que ha

2 He abordado esta temática anteriormente con distintos niveles de profundidad. Véase, por ejemplo: Zavala (2005, 2016, 2019).

sucedido durante una clase de historia, no parece razonable prescindir precisamente de lo que se ha enseñado.

Las *teorías prácticas* de la práctica de la enseñanza de la historia tampoco existirían sin hacer recurso a la historiografía y a la filosofía de la historia, convertidas ellas mismas en herramientas de análisis de un tramo de una clase, una propuesta de ejercitación o un curso entero. De esta manera, y dicho muy rápidamente, en la *teorización práctica* se entrelazan los elementos estrictamente interpretativos respecto de la historiografía que pasa a la clase con los afectivos que dan cuenta del *rapport* a ese saber que el profesor ostenta, así como con otros relativos a sus motivos, intenciones, carga experiencial y biográfica, etcétera.

Las *teorías prácticas* —y las otras— son el fruto de algún tipo de *práctica teórica* (Latour, 1996; Kristeva, 1969) sobre la cual descansa su elaboración/formulación. Naturalmente, no es lo mismo teorizar el funcionamiento del universo o la evolución de las especies que una de mis clases o de mis cursos. Tampoco es lo mismo que yo teorice *prácticamente* sobre mi clase de ayer o que otro lo haga —pero no *prácticamente*—, habiéndola observado y tal vez dialogado extensamente conmigo acerca de mis intenciones, deseos o propósitos al hacer lo que hice. Sabemos que para ir al fondo de la cuestión con relación a las *teorías prácticas* de la práctica de la enseñanza (y seguramente de otras prácticas) hay que ir a buscar las formas en que podemos entender los modos en que la acción de un sujeto se relaciona con sus formas de pensarla y de ponerla en palabras, no necesariamente públicas o compartidas con otros (ni, mucho menos, escritas). La idea de que para existir una *teoría práctica* de la práctica de la enseñanza, o un *problema práctico*, o una *investigación práctica* no necesitan ser comunicados a otros —aunque a veces sí lo sean— resulta a menudo inquietante. Por esta razón es preciso insistir en que lo importante es saber que estas teorías, problemas y procesos de investigación práctica existen, independientemente de que otros tengan o no noticia de su existencia.

Sabemos también que las teorías prácticas no son *como* o *del mismo tipo* que las teorías académicas respecto de la práctica *pero* hechas por los profesores *en lugar* de por otro tipo de investigadores. No podrían serlo nunca en cuanto no solo se ocupan de una situación por definición singular, sino que no tienen ninguna posibilidad de trascender la práctica del sujeto teorizante para instalarse en la de uno o todos sus colegas. Es ese maravilloso juego entre lo que uno hace, ha hecho o piensa hacer y los modos en que lo comprende y lo recomprende, si es el caso, lo que instala a las *teorías prácticas* en un lugar muy especial, sobre todo para quienes intentan mirarlo desde una óptica desde la cual teoría y práctica son opuestos complementarios. No se trata tampoco de teorizar *durante* la práctica, porque dar una clase y teorizarla son dos acciones diferentes, aunque impensables separadamente. Y me adelanto a decir que, si teorizar una clase es una práctica, tiene que existir un modo de teorizar *prácticamente*

la práctica de la teorización práctica, y a eso estará dedicada la primera parte de este artículo.

Finalmente recordemos que, al igual que muchas teorías académicas relativas al funcionamiento del mundo, las *teorías prácticas* no necesariamente son estables y permanecen idénticas a sí mismas a lo largo del tiempo. Teorías de una acción diversa, cambiante, expresan lo mejor posible la racionalidad de —es decir, el *sentido construido* para— una situación desde un punto de vista condicionado tanto por el propio momento de su acontecer como por la disponibilidad/capacidad de movilización *ad hoc* de herramientas de análisis. Lo que sucede algunas veces es que tenemos la capacidad de producir *dos teorías prácticas* —de hecho rivales, contradictorias— para un mismo tramo de nuestro hacer profesional. Esto quiere decir que podemos dar cuenta de una propuesta de enseñanza encontrándola racional, sostenible y apropiada para la situación, pero también podemos —mirando las cosas *de otra manera*— referirnos a ella en términos menos amigables, implicando la necesidad de cambiar o de abandonar ciertos modos de hacer. Será precisamente la naturaleza del *problema práctico* la que nos permitirá ahondar en la cuestión de qué es lo que investiga una *investigación práctica* de la práctica de la enseñanza para «resolver» ese problema. De eso trata precisamente este artículo.

Como en cualquier proceso de investigación, es imposible darle curso sin la existencia de un *problema de investigación*, salvo que en las investigaciones prácticas se trata de *hacer y/o entender* las cosas que uno hace *de otra manera* y no de apuntar a la creación de un nuevo saber respecto de un objeto que se ha mostrado opaco hasta el momento. Recordemos que en el mundo de las prácticas las teorías no son el fruto de procesos de investigación sino que son las que —bajo ciertas condiciones— permiten desencadenar un proceso de *investigación práctica*. Naturalmente, la nueva forma de hacer o de entender lo que se hace —fruto del proceso *de investigación práctica*— implica de suyo una reconfiguración en el plano de las *teorías prácticas* del sujeto profesor-*investigador práctico* que no puede no afectar al sujeto de la acción, al menos en el dominio de su identidad profesional. A las implicaciones sobre el propio sujeto de la acción que supone llevar adelante un proceso de *investigación práctica* de su propia práctica de la enseñanza estará dedicada la segunda parte de este artículo.

1. Una teorización práctica «de segundo grado»...

Antes que nada importa señalar que la idea de «tener problemas» en la práctica de la enseñanza puede referir a fenómenos de distinto orden y no todos ellos necesariamente relacionados ni con la *teorización práctica* ni con los procesos de *investigación práctica* a los que pueden dar lugar. Hay quienes a veces no pueden controlar el

clima de clase con ciertos grupos, o quienes sienten que no pueden explicar con claridad ciertos temas, o quienes puntualmente no han sabido enfrentar una situación que los ha desestabilizado. Todos hemos oído con seguridad expresiones del tipo de «yo siempre tengo problemas con...» sin que eso implique necesariamente un proceso de búsqueda orientado a un «ya no tengo más problemas con...». La naturaleza de los *problemas prácticos* no nos acerca a situaciones como estas.

Tampoco remiten, como sugieren por ejemplo Carr y Kemmis (1988, pp. 123-5), a un desencuentro entre lo que uno quiere hacer (que tomaría el lugar de *la teoría*) y lo que efectivamente hace (que en esa forma de ver las cosas equivaldría a *la práctica*). Para ellos los problemas de la práctica «se suscitan cuando hay alguna discrepancia entre una práctica educativa y las expectativas en virtud de las cuales dicha práctica se inició», para luego concluir que: «un problema educacional denota un hiato entre la teoría del practicante y su práctica». Nadie ignora que es posible que —por infinidad de razones— las cosas no salgan como uno las había planeado, pero no por eso esa situación ha de configurar necesariamente un *problema práctico*, aunque suceda en el ámbito de la práctica de la enseñanza de un sujeto singular.

Lo primero que tenemos que tener en cuenta para enfocarnos en la cuestión del *problema práctico* es que los soportes «teóricos» de la práctica de la enseñanza de un sujeto singular son enormemente diversos y se combinan —siempre *ad hoc*— como lo harían las piezas de un caleidoscopio. En realidad es bastante ingenuo pensar que un sujeto que enseña historia a lo largo de 30 o 40 años, abordando temáticas diversas, en cursos, grupos y contextos institucionales igualmente diversos, podría tener *una* teoría que abarcara de forma homogénea y estable todos los aspectos de su práctica de la enseñanza. Todos hemos descubierto en algún momento que, mientras que somos innovadores, actualizados y comprometidos en ciertas temáticas, no lo somos para nada en otras que posiblemente integran el mismo programa. O que lo que antes nos gustaba muchísimo, nos interesaba, etcétera, ahora ha dejado de formar parte, en un principio, de las prioridades en los ejercicios y en las propuestas de evaluación, para finalmente desaparecer por completo del curso. De la misma manera, temáticas y enfoques invisibles en una época han adquirido relevancia en el presente, y no necesariamente porque el programa oficial haya sido reformulado. Es en este terreno fértil para la *teorización práctica* acerca de un modo de hacer (que puede referir a enseñar la prehistoria en las mañanas con niños de 12 años o los populismos latinoamericanos en un grupo nocturno con adultos) que a veces podemos descubrirnos como escribiendo con la mano y borrando con el codo. Está claro que, si la práctica de la enseñanza de un sujeto estuviera cristalizada de una vez y para siempre en su primer año de ejercicio profesional, posiblemente no podríamos hablar de *teorías prácticas* y mucho menos de *problemas prácticos*. Sin problemas prácticos, no tendría obviamente sentido hablar de *investigación práctica* en el contexto de esa práctica de la enseñanza.

Los *problemas prácticos* a los que me refiero tienen que ver con el propio devenir de las situaciones de enseñanza en un curso singular de acción profesional de alguien (Suchman, 1987; Queré, 2000; Theureau, 2004). No aparecen de la nada, ni se van por arte de magia. Es forzosamente la dinámica de una situación la que permite que un sujeto, que no está loco ni mal de la cabeza, pueda servirse alternativa o simultáneamente de *dos teorías prácticas* que no pueden no ser de su autoría para dar cuenta de algún tramo de su hacer profesional. Esto tiene que ver, en lo esencial, con un ejercicio profesional inquieto, que se permite pensarse a sí mismo, que de una manera o de otra teoriza su práctica de la enseñanza en el sentido de encontrar el momento para dar cuenta del hacer, del cambio operado o deseado y, naturalmente, del juego nada amable de una *doble teorización práctica* respecto de un mismo asunto.³ En determinado momento yo misma quedé atrapada entre una propuesta muy cercana a la escuela de los Annales, al marxismo y al estructuralismo, que hacía agua todo el tiempo en la cuestión de la ejercitación que proponía a los estudiantes. Es decir que, en un gesto definitivamente antipositivista —coherente con toda la historiografía y la didáctica de la historia de los años sesenta y setenta del siglo pasado—, renegaba de cualquier posibilidad de apelar a dimensiones informativas del conocimiento histórico en las consignas de trabajo que proponía a los estudiantes. Sin embargo, y al mismo tiempo, no tenía ningún reparo en escalar el camino hacia las grandes conceptualizaciones y cadenas causales a través del manejo de dimensiones informativas a menudo minuciosas y detalladas que actuaban como garantes de la comunicación con los estudiantes, quienes sin duda disfrutaban de detalles morbosos, picarescos o con toques de heroísmo e incluso de romanticismo. No tengo que decir que ninguno de estos asuntos tan interesantes era jamás reclamado en una tarea escrita o en un examen oral. Tampoco tengo que decir que los desempeños de los estudiantes en propuestas centradas en los manejos conceptuales y causales —cuando no directamente historiográficos— tendían a ser poco destacados, lo que generaba todo tipo de protestas y quejas.

Lo peor fue, naturalmente, *darme cuenta* y poder *poner en palabras* que los aspectos «informativos» del conocimiento histórico tenían que tener también sentido en la ejercitación, y no solo eso, sino que además eran un sostén clave en la clase de todos los días, la que mis alumnos y yo compartíamos cara a cara y en general sin «problemas». No podía sin embargo dejar de pensar que los asuntos informativos olían a todo

3 Hace ya mucho tiempo, se me ocurrió proponer a los estudiantes del último año de profesorado que presentaran y analizaran algún problema práctico... sin ningún resultado razonable a la vista. Estaba tan entusiasmada con estos asuntos y con cómo yo misma los había llevado que me parecía que podía proponer a otros que lo hicieran, a su modo, naturalmente. Me llevó un tiempo *darme cuenta* (y poder *poner en palabras*) que aquí también a veces escribía con la mano y borraba con el codo, y algún tiempo más reservar el esfuerzo para acompañar la práctica de la teorización práctica y dejar lo de la investigación práctica para otros acompañamientos, que no se hicieron esperar, pero que siempre implicaron una base teorizadora de la práctica de la cual partir.

aquello contra lo cual se había rebelado la historiografía que me convencía y nutría mis clases (y mis propuestas de ejercitación), llenas de estructuras, coyunturas, causas, antecedentes, factores, consecuencias y efectos... De todas formas, que las dimensiones informativas encontraran un lugar en los trabajos que debían hacer los estudiantes me tomó un tiempo, que se mide en años. Entretanto, mucho de lo que consideraba prestigiosamente solo-conceptual o solo-causal en la historia que enseñaba resultó ser mucho más «informativo» de lo que me hubiera imaginado.

Está claro entonces que sí había *dos teorías* que daban cuenta de cómo debía ser mi clase de historia, una que hacía de lo informativo un cuentito infame y descalificaba cualquier mirada sobre el conocimiento histórico, y otra que se servía como la cosa más natural del mundo de los detalles descriptivos o narrativos de la acción o del pensamiento de aquellas personas que pasaban a veces fugazmente por nuestra clase. No se trataba entonces de «un hiato entre mi teoría y mi práctica», ni de que lo que resultaba no era lo que yo esperaba de acuerdo a mis teorías personales o implícitas, más allá de que yo sí quería que todos los estudiantes contestaran apropiadamente todas las preguntas, tanto como me parecía que algunos disfrutaban las clases. Es cierto que *darse cuenta* de que algo anda mal en lo que uno hace es un impacto emocional, pero también es cierto que es un proceso que lleva su tiempo, contrariamente a lo que parecen suponer algunos autores como Schön (1992, p. 72).

En realidad, la percepción/formulación del *problema práctico* es casi como una *tercera teoría práctica* que se ocupa de las desavenencias entre las otras dos, teorizándolas precisamente en forma de *problema práctico*. No debemos olvidar que problematizar la *teorización práctica* es también y sin duda una práctica, un hacer, un esfuerzo por dar cuenta —discursivamente— de una situación que no es simplemente la de lo que *hago* cuando doy clase o cuando planifico un curso o un tema, incluso de lo que *hago* cuando propongo consignas de trabajo a los estudiantes. Enunciar la existencia de un problema práctico remite necesariamente a la relación entre lo que hago en clase y la(s) forma(s) en que soy capaz de entenderlo. En otras palabras, un *problema práctico* teoriza la *teorización práctica* de uno mismo, pero no toda, solo aquella que es *problemática*. Es entonces —parafraseando a Genette (1982)— una especie de teorización práctica «de segundo grado».

La experiencia me dice que hablar de dos teorías antagónicas corre el riesgo de asimilarse a otros debates teóricos, como podrían ser los que conocemos en el campo de la filosofía, de la física o de la historiografía. Si lo hiciéramos, quedaríamos atrapados necesariamente en la relación entre un aparato discursivo que dice lo que he hecho o haré en mi clase y otro que se refiere a lo mismo, y la cuestión sería entonces ver cuál de los dos lo hace más acertadamente para descartar al menos apropiado, como sostienen por ejemplo Carr y Kemmis (1988, pp. 139-140). El «problema» es que

—en la práctica— seguramente encontraremos argumentos para descartar las dos miradas, así como los encontraremos para mantenerlas.

Entonces, la conciencia del *problema práctico* es una teorización relativa —en principio— a los frutos de las *prácticas teorizantes* del sujeto de la acción, pero de hecho lo que está en cuestión es *la práctica de la teorización* relativa a esa clase, curso, enfoque de un tema o propuestas de ejercitación o evaluación. Naturalmente, la acción doblemente teorizada termina también siendo puesta en cuestión en la medida en que sus propios soportes teóricos lo están. Por eso, lo más probable es que al final del proceso de *investigación práctica* se hayan modificado no solo los modos de *teorizar prácticamente* la acción de enseñar que estaban en cuestión, sino que también la propia práctica de la enseñanza acabe ajustándose a esa nueva y más armónica manera de *teorizar prácticamente* la acción de enseñar del sujeto.

Como sea, y al igual que en cualquier proceso de investigación, la formulación/enunciación del *problema práctico* no es más que el principio. Tiene, claramente, la virtud de dirigir las miradas hacia lo que podríamos llamar el *objeto* de la investigación. No se trata sin embargo de un objeto al cual uno le haga preguntas en busca de respuestas que permitan develar algún tipo de incógnitas. Aquí lo que uno busca es hacer las cosas *de otra manera*, en particular en lo referente a teorizar su propia práctica de la enseñanza. El objeto de la investigación será entonces en primera instancia *la práctica teorizante* del profesor que ha llegado a darse cuenta de que unas veces teoriza un fragmento de su práctica de una manera y otras veces lo hace en forma diferente e incómodamente contradictoria. Está claro, no obstante, que este objeto existe solamente para el sujeto en cuestión y que no necesariamente ha de ser percibido por otros, ya sean colegas, alumnos o superiores jerárquicos. De hecho, la primera atribución de sentido para la presencia conflictiva o poco armónica de estas dos *teorías prácticas* es con seguridad negativa, digamos *problemática*. Dado que el sujeto de la acción está involucrado en el origen del problema, difícilmente sea un asunto que trascienda el grupo de sus íntimos, y a veces ni tanto, y no por eso deja de existir.

Por otra parte, hay que señalar que investigar *prácticamente* unas prácticas teorizantes conflictivas no requiere forzosamente de herramientas de análisis diferentes a las que han sido utilizadas para analizar las prácticas de enseñanza que han llevado a la producción de *las teorías prácticas* en cuestión. La *teorización práctica* es una práctica, y por lo tanto su puesta en análisis demandará herramientas apropiadas para analizar ese tipo de práctica, en este caso encerrada entre el sujeto y su acción de teorizar su práctica de la *teorización práctica*. Con seguridad no he de insistir demasiado en el lugar que ocupa la primera puesta en palabras de este asunto *problemático*, porque lo que se analizará será precisamente lo que esas frases convertidas en un texto nos digan de su percepción de la realidad. Porque si las *teorías prácticas* son esencialmente relatos

(de Certeau, 2000, pp. 119-20), esta teoría práctica «de segundo grado» —tan *práctica* como las que son su objeto de análisis— es también un relato de principio a fin.

Finalmente debemos hacer foco en lo que implica para un sujeto la disposición a teorizar su propia práctica teorizante relativa a su hacer profesional. En principio es necesario alejar la idea de que se trata de analizar una teoría, aunque sea una *teoría práctica*, como podría tratarse de analizar las teorías de alguien respecto de algún fragmento del funcionamiento del mundo. Si bien es cierto que en cualquier caso tendemos cada vez más a entender las teorías en conjunto con sus teóricos y con sus entornos sociales, políticos o ideológicos, en el caso de las teorías prácticas la implicación del sujeto es mucho mayor porque forma parte de «lo teorizado». No olvidemos que las *teorías prácticas* van y vienen hacia la práctica profesional del teórico —que es un profesor de aula— a partir de un acto deliberativo que le ha permitido entender que las cosas en clase debían ser hechas —y entendidas— de una cierta manera. En este sentido, debemos reconocer que el objeto de la teorización que desemboca en la toma de conciencia del problema es también el sujeto teorizante —de la práctica de la enseñanza y de la *teorización práctica*—, que es puesto en cuestión junto con todo lo demás.

Es precisamente la idea de que un *problema práctico* abarca a la vez al sujeto de la acción de enseñar —en este caso— como al mismo sujeto en su rol de teórico de esa práctica (aun antes de que llegue al aula) la que nos permite mirar al objeto de la teorización práctica de la práctica de la enseñanza como una cuestión de enorme complejidad. La próxima sección nos permitirá precisamente dar un paso más en una dirección en la cual la distinción relativamente clásica entre sujeto y objeto en el campo de una investigación deja de tanto en tanto de ser funcional y apropiada.

2. ... que pone en cuestión también al sujeto de la acción

En realidad, no hay forma de entender ni la *teorización práctica* ni la *investigación práctica* de una práctica si no nos concentramos en la relación entre un sujeto y su acción, por ejemplo, de enseñar... historia. Por un lado o por otro encontramos siempre al sujeto de la acción siendo responsable del ensamblado de sus partes, porque a él le pertenecen los motivos para llevarla a cabo de esa manera precisa, así como las intenciones y los deseos con los que ha llegado al salón de clase, además de todo lo referente a la organización de los contenidos de la clase o del curso. Al mismo tiempo, es la acción la que va contribuyendo a confirmar o cambiar la imagen que cada uno de nosotros tiene de sí mismo: exitosos o fracasados, tímidos o extrovertidos, rigurosos o

desprolijos, etcétera, pero también historiográficamente marxistas, estructuralistas, decoloniales o positivistas.

Lo anterior está escrito pensando más que nada en la acción de enseñar historia. No hay razón, sin embargo, para no pensar en que la acción del sujeto que nos ocupa no sea precisamente la de *teorizar prácticamente* su propio trabajo profesional. Entonces tampoco hay razón para que la acción en cuestión no tenga que ver con lo que el sujeto de la acción de *teorizar prácticamente* pone en juego en el momento de llevarla a cabo. Estoy pensando tanto en la disposición a embarcarse en una empresa teorizante como en las herramientas que finalmente son movilizadas para el caso. Todo ello nos habla del sujeto de la acción de teorizar, que se dice a sí mismo como exitoso o fracasado, riguroso, audaz, inquieto, pero también orientado filosófica, psicológica o sociológicamente a su manera a la hora del análisis. La opción por una mirada historiográfica y filosófica respecto de la historia no tendría que faltar tampoco a la cita. Quiero decir con esto que la acción de *teorizar prácticamente* una práctica —por ejemplo, de enseñanza— habla tanto del sujeto como de esa acción de enseñanza que es objeto de la *teorización práctica*. Por otra parte, y a pesar de que en general los historiadores son poco propensos a poner en palabras este tipo de procesos, si uno lee algunos libros encontrará que sus márgenes dan cuenta de la existencia de procesos de revisión de la propia práctica del autor, a veces dramáticamente (Stone, 1972, p. 73). Es también frecuente encontrar que algunas tesis de formato académico tradicional se permiten —entre antecedentes o definiciones metodológicas— dar cuenta de procesos más o menos importantes de cambio en el modo de hacer la investigación, de concebir el objeto o de analizar los documentos, testimonios, etcétera. En realidad, no sabría si definir estos procesos de revisión y cambio de la práctica profesional de los autores como *investigaciones prácticas* propiamente dichas, pero no hay duda de que tienen muchas aristas en común y me parece importante destacarlo.

Naturalmente, si pensamos en la dinámica de una *investigación práctica* como un trabajo acerca de un tramo de la *teorización práctica* del sujeto respecto de su trabajo, entonces es posible que todo lo relativo a la *investigación práctica* redoble la apuesta en relación con el juego sujeto-acción que nos ocupa en este momento. De todas formas, aunque se trate del mismo sujeto, no se trata de enfocarse en una única acción, como si fuera *teorizar prácticamente* la clase de hoy de mañana. Hay por lo tanto que ir a buscar en primer término a ese sujeto que ha *teorizado prácticamente* una misma acción doblemente, pero también hay que ir a buscar al que ha llevado a cabo esa acción de enseñar, que a veces tenía que ver con unos modos de entender las cosas y a veces con otros. Se trata, finalmente, del mismo sujeto que en el presente asume y se siente capaz de poner en cuestión su(s) forma(s) de entender algunos tramos de su trabajo como profesor. Ricœur (2004, p. 165) considera que en la base de la configuración identitaria del sujeto están a la vez el actuar y el aprender a decirse, que es tam-

bién decirse *de otra manera*, porque para él ser capaz y ser imputable por sus actos van de la mano en este asunto. Parece entonces necesario posar por un momento la mirada sobre lo referente a la identidad del sujeto, porque en el fondo está ineludiblemente en juego durante el transcurso de un proceso de *investigación práctica* de su propia práctica.

Empecemos pues teniendo en cuenta que la identidad no puede ser considerada un bloque monolítico como si fuera un objeto material. Para muchos autores (Giust-Desprairies, 1996, 2002) hay una articulación esencial entre lo que cada uno de nosotros entiende que es y lo que elige —según las circunstancias— mostrar a otros. Dubar (1998, 2002) afirma que las identidades son relatos, porque no pueden ser otra cosa. Ricœur (1996, p. 998) dice que «la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas». Así, para autores como Kaddouri (2006, pp. 122-8), hay por ejemplo identidades familiares, culturales, políticas, religiosas, sociales, profesionales... de las cuales participa un individuo y cuya relación es esencialmente dinámica. No hay duda de que de alguna manera se cuelan —unas más que otras, según el tema o el grupo— en la acción de enseñar, por ejemplo, historia. Lo que nos interesa considerar aquí es que se cuelan discursivamente, a veces en la elección de términos o adjetivos, y a veces lo hacen simbólicamente en un sentido más amplio, que puede incluir desde gestos corporales o faciales hasta énfasis y matices en el tono de voz, etcétera. Imposible que no lo hagan de la misma manera a la hora de poner en palabras la existencia de un *problema práctico*, de cuya dimensión teorizante no deberían quedar dudas.

Es esta ida y vuelta entre el sujeto y sus acciones, la de dar clase o la de teorizarla, lo que hace que sea imposible analizar *esa* acción sin involucrar al sujeto, y mucho más si de lo que se trata es de poner en cuestión su propia *práctica de la teorización práctica*. Si se tratara de un asunto técnico, el sujeto de la acción quedaría casi por fuera tanto del problema como de la solución. Es decir, si apretó el botón equivocado o sumó mal, alcanza casi con darse cuenta y proponerse no volver a hacerlo. Sin embargo, si la cuestión es que por un lado admite hacer algo de una manera y por el otro lo reprueba, lo que está en cuestión es no solo la acción teorizada sino también el sujeto que es capaz de hacer las cosas de semejante manera para dar cuenta de su propio hacer.

Es por esta razón que insisto en la necesidad de rotar la mirada de la teoría que teoriza una teorización inconsistente o contradictoria al sujeto teorizante, porque en el fondo investigar prácticamente *lo que uno hace* —de forma problemática— es investigar *lo que uno es*. De lo que se trata en realidad es de cómo esta persona que soy yo misma entiende el modo en que su propio hacer profesional le es comprensible. Por esta razón, un cambio en el hacer o en los modos de comprenderlo la afecta necesari-

riamente en cuanto sujeto de la acción, es decir, de todas las acciones indisolublemente entrelazadas a las que nos estamos refiriendo. Esto nos hace permanecer sin duda en el terreno de las problemáticas identitarias, en la medida en que el entrelazamiento entre lo que uno es y lo que uno hace (Barbier y Galatanu, 1998, p. 24; De Villers, 1999, p. 82) podría ser más profundo de lo que se puede pensar en una primera instancia. Dicho de otra manera —en este plano—, buscar una nueva forma de hacer o de entender lo que uno hace (dar clase o teorizar su práctica) es también buscar otra forma de ser, de ser profesor.

Podríamos también mirar las cosas desde otro punto de vista: el del sufrimiento, la insatisfacción o el desconcierto, porque está claro que tener —o haber llegado a la conclusión de que uno tiene— un *problema práctico* está más allá de cualquier sensación de bienestar o de alegría. Contrariamente a lo que puede suceder en el terreno de otros tipos de investigación en los cuales haber encontrado el problema es un gran avance, en el dominio de la práctica —y más si es la de la enseñanza— difícilmente esto sea una buena noticia. Es posible que la solución haya que ir a buscarla a lugares que uno ha decidido no visitar ni poner en palabras desde hace largo tiempo, y por buenas razones. Freud (1919/1976) ha definido ese lugar como lo ominoso (*Unheimlich*), asociándolo a la angustia que puede producir el enfrentarse a situaciones inesperadas que el sujeto puede vincular con otras que le son particularmente desagradables en el recuerdo y a las cuales, en efecto, teme. Para una categoría profesional como la enseñanza, en la que es más fácil ser reconocido como la causa del fracaso de los estudiantes que como la de sus logros, esto nos hace ser totalmente sensibles a las razones por las cuales este tipo de procesos no tiene muchas veces una cara pública. Está claro, no obstante, que es difícil mantener el equilibrio cuando algo va mal en lo que estoy haciendo, que no tiene por qué ser, por supuesto, todo ni su mayor parte. Se trata, sin embargo, de algo lo suficientemente relevante como para no poder dejarlo pasar, al menos después varios intentos de ignorarlo.

Es seguramente el conjunto de estas circunstancias el que hace, más que nada, de los procesos de *investigación práctica* una cuestión invisible a los ojos de terceros. No se trata de que los cambios en los modos de hacer tengan necesariamente que pasar desapercibidos, porque justamente son lo más visible del asunto. En realidad, son como la punta del iceberg. Un día en mis clases empezó a haber una nueva manera de plantear la ejercitación escrita, esa que de tanto en tanto conducía a la calificación de los trabajos de los alumnos. Era visible para cualquiera, y en particular para ellos. Al final resultó ser una forma de ejercitación más provechosa para todos. Lo que nunca fue visible en su momento fue el proceso y las razones por las cuales empezaron a aparecer ejercicios encadenados en secuencias que iban sistemáticamente de los planteos informativos a los estratégicos, pasando por los operatorios, una y otra vez hasta que muchos lo adivinaban antes de entregar las hojas con las pruebas. No había ningun-

na necesidad de convencer a nadie —más que a mí misma— de que eso constituía una mejora, ni tampoco de demostrarlo con alguna clase de argumentos para poder proceder a su puesta en práctica. Solo el paso del tiempo y la ocasión de acompañar a otros en procesos similares ha vuelto relevante la puesta en palabras de todo: el problema, los caminos de la búsqueda, los resultados intermedios, los cambios que un día también cambiaron o dieron marcha atrás... Lo interesante es que en el camino perdió sentido la idea de que había que acordarse de todo, porque también parecía que era importante saber encontrar lo necesario y apropiado para resolver el ejercicio en el libro o en los apuntes, como hacen los historiadores cuando no se acuerdan de algo y están escribiendo un libro. Fue así que, junto con las nuevas secuencias de ejercicios, aparecieron los libros y cuadernos sobre la mesa, o la posibilidad de consultarlos de tanto en tanto a lo largo de la prueba. Al mismo tiempo, muchas cosas siguieron siendo como siempre. Ninguna necesidad de ponerlas en cuestión, y menos de cambiarlas.

Finalmente, la idea de que una *investigación práctica* pone en cuestión al sujeto de la acción, y por eso es a la vez el objeto de la investigación necesita muchas licencias para ser defendida. En efecto, la utilización de términos como «problema» y «objeto» en el campo de una *investigación práctica* hace honor a una terminología al uso, que podría resultar inapropiada para el caso, o bien —como dice Spivak (1987/2008, p. 36)— poner en crisis un sistema de signos, y disponernos a pensar el objeto de la investigación simplemente como aquello sobre lo que se investiga, pero no necesariamente para saber más acerca de eso. De hecho, de lo que se trata en una *investigación práctica* es de producir cambios en la acción, no necesariamente física e interpersonal como la clase dictada, sino posiblemente en la de pensar, entender, reflexionar... acerca de lo que uno ha hecho, tanto cuando dictó una clase como cuando la teorizó por primera, segunda o enésima vez.

Queda entonces por destacar, una vez más, la dimensión de *cambio* en la acción del sujeto (la de teorizar lo que hace y, por supuesto, la de hacerlo), que viene inevitablemente asociada a la práctica de la *investigación práctica* de la enseñanza, por ejemplo. Esto implica sin duda un efecto en la formación profesional del profesor-investigador práctico, pero también implica muy posiblemente un cambio en su forma de trabajar en clase relacionado con los cambios en el entendimiento de su propio trabajo profesional. Hay, en efecto, y por efecto de la acción del sujeto, una formación como investigador práctico que en su más estricta singularidad se aprende en la práctica. De que esto tiene mil aristas interactivas, con otros presentes y ausentes, reales y simbólicos, no cabe la menor duda, porque no podría ser de otra manera y a pesar de lo invisible del fondo de la cuestión. Que hay casi necesariamente una mejora de la calidad de la enseñanza que se brinda a los estudiantes, aunque esto no asegure mejores resultados de aprendizaje, no hay ni que decirlo.

Conclusión.

Invisible y tal vez hasta políticamente incorrecto

Hay que reconocer que existe una cierta simetría en materia de invisibilidad de lo que refiere a la *investigación práctica*, en especial de la práctica de la enseñanza. Es cierto que no solo no es necesario ningún tipo de protocolo formal y público para dar cuenta del problema de investigación así como de su marco teórico, fundamentación, resultados esperados y cronograma de ejecución. Tampoco es necesario que sus resultados sean publicados en alguna parte, sea una revista, un capítulo de libro, una ponencia de congreso o una tesis. También es cierto que es muy difícil que en los ámbitos académicos o administrativos de la educación alguien pueda mencionar algo relativo a la *investigación práctica de la práctica de la enseñanza* y la conversación continúe, aunque solo sea por curiosidad. En general la cosa termina allí, salvo que alguien quiera argumentar enfáticamente que no existe, que no puede existir.

Por otra parte, es absolutamente comprensible que procesos que no son del todo visibles para todo el mundo, aunque estén a la luz pública, no tengan ocasión de ser puestos en palabras por terceros. Cuenta además el hecho de que, contrariamente a lo que sucede con otro tipo de investigaciones, no es necesario ningún papeleo previo, y, por supuesto, no hay que tener licencia especial para llevarla a cabo, como supone Stenhouse (1981). Más bien al contrario, porque si uno deja de dar clase abandona el problema y por lo tanto la investigación. Y a veces el problema lo abandona a uno, porque no dicta más ese curso, porque cambia el programa o porque con otros grupos las cosas no son «problemáticas», en el sentido de que no emergen para el caso dos teorías que añadan tensión a la situación.

Sería ingenuo finalmente si nouviéramos en cuenta la circulación del poder en un escenario en el cual los profesores han sido discursivamente contruidos como subalternos de un mundo académico y político que ha consagrado enormes esfuerzos intelectuales y materiales para mejorar las prácticas educativas. De hecho, en ese contexto nunca es una buena noticia que los profesores pueden investigar, cambiar y mejorar sus prácticas a través de procesos de *investigación práctica* que suceden de la forma en que hemos visto que suceden. Y, sin embargo, es posible que sea la mejor de las buenas noticias y confirme la existencia de verdaderos profesores reflexivos, autónomos, emancipados y comprometidos hasta los huesos con esa profesión que es la suya, cada día y a lo largo de varios años.

Bibliografía citada

- ARGYRIS, M. y SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BARBIER, J. M. y GALATANU, O. (1998). «De quelques liens entre actions, affects et transformation de soi». En J.-M. BARBIER y O. GALATANU (eds.). *Action, affects et transformation de soi* (pp. 45-70). París: PUF.
- CALDERHEAD, J. (1996). «Teachers: Beliefs and knowledge». En D. BERLINER y R. CALFEE (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Nueva York: Macmillan.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- CERTEAU, M. DE (1990). *L'invention du quotidien [La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer]*. París: Gallimard.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). «Teachers' thought processes». En M. WILTROCK (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3.ª ed., pp. 255-296) [*La investigación de la enseñanza vol. III*]. Nueva York: Macmillan.
- CLARK, C. M. (1988). «Asking the right question: Contributions of research on teacher thinking». *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- DE VILLERS, G. (1999). «Le sujet divisé et le désir de formation». En E. BOUGEIS y J. NIZET (eds.), *Regards croisés sur l'expérience et la formation* (pp. 81-107). París: L'Harmattan.
- DUBAR, C. (1998). «Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques». *Sociétés Contemporaines*, (29), 73-85.
- DUBAR, C. (2002). «L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: Questions de recherche et problèmes d'interprétation». *Temporalistes*, (4). Recuperado de: [http://www.arianesud.com/content/download/155/557/file/DUBAR Articulation des temporalites ds construction identite personnelle.pdf](http://www.arianesud.com/content/download/155/557/file/DUBAR%20Articulation%20des%20temporalites%20ds%20construction%20identite%20personnelle.pdf).
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation: Les enseignants entre la théorie et la pratique* [*El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*]. París: L'Harmattan.
- FREUD, S. (1976). «Lo ominoso». En *Obras completas, XVII* (pp. 215-251). Buenos Aires: Amorrortu.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes: La Littérature au second degré* [*Palimpsestos: La literatura en segundo grado*]. París: Seuil.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2002). «Approche psychosociale clinique de l'identité». *Recherche et Formation*, (42), 49-63.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996). «L'identité comme processus, entre liaison et déliaison». *Éducation Permanente*, (128), 63-70.

- HOFER, B. K. y PINTRICH, P. R. (1997). «The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning». *Review of Educational Research*, (67), 88-140.
- KADDOURI, M. (2006). «Dynamiques identitaires et rapports à la formation». En J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. DE VILLERS y M. KADDOURI (eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-15). París: L'Harmattan.
- KANE, R., SANDRETTO, S. y HEATH, C. (2002). «Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics». *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- KRISTEVA, J. (1981). «El texto y su ciencia». En *Semiótica I* (pp. 7-33) [Le texte et sa science. En *Séméiotiké: recherches pour une sémanalyse* (pp. 7-26)]. Caracas: Fundamentos.
- LATOUR, B. (1996). «Sur la pratique des théoriciens». En J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.131-146). París: PUF.
- PAJARES, M. F. (1992). «Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- QUERE, L. (2000). «Singularité et intelligibilité de l'action». En *L'analyse de la singularité de l'action: Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation - CNAM* (pp. 147-169). París: PUF.
- RICCEUR, P. (1996). *Tiempo y narración, 3: El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.
- RICCEUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance [Caminos del reconocimiento]*. París: Gallimard.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action [La formación de profesionales reflexivos]*. Nueva York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1987). «Knowledge and teaching: foundations of the new reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SPIVAK, G. (2008). «Estudios poscoloniales: Deconstruyendo la historiografía». En S. MEZZADRA (ed.). *Estudios poscoloniales: Ensayos fundamentales* (pp. 33-68). Madrid: Traficantes de Sueños.
- STENHOUSE, L. (1981). «What count as research?» [¿Qué es investigación? En L. STENHOUSE (ed.). *La investigación como base de la enseñanza* (pp. 28-43)]. *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.
- STONE, L. (1972) «La revolución inglesa». En J. H. ELLIOTT, R. MOUSNIER et al., *Revoluciones y rebeliones de la Europa moderna* (pp. 67-121). Madrid: Akal.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- THEUREAU, J. (2004). «L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française». *@ctivités*, 1(2), 11-25. Recuperado de: <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>.

- TOCHON, F. V. (2000). «Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. Note de synthèse». *Revue Française de Pédagogie*, (133), 129-157.
- WHITEHEAD, J. y LOMAX, P. (1987). «Action research and the politics of Educational Knowledge». *British Educational Research Journal*, 13(2), 175-190.
- ZAVALA, A. (2005). «Enseñamos, narramos, teorizamos». En A. ZAVALA y M. SCOTTI (coords.), *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías* (pp.11-36). Montevideo: CLAEH.
- ZAVALA, A. (2008). «La investigación práctica de la práctica de la enseñanza». *Clío y Asociados*, 12, 241-271.
- ZAVALA, A. (2016). «Pensar “teóricamente” la práctica de la enseñanza». *Revista Historia Hoje*, 4/8, 181-203.
- ZAVALA, A. (2019). *Enseñar Historia: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.