

Historia de un gesto inacabado¹
Lecturas a contrapelo en torno a la emancipación de los docentes

Ana Zavala

Recibido: 28/08/2016

Evaluated: 21/11/2016

Resumen

Este artículo indaga las posibilidades de resignificar las miradas que una amplia bibliografía principalmente en lengua inglesa dio acerca del rol de los docentes en el cambio educativo, social y político de su tiempo. La idea de un gesto inacabado de reconocimiento a la tarea profesional de los docentes abrirá el paso a una relectura a contrapelo –en el sentido usado por Spivak– de las ideas centrales a este respecto. La tesis principal del artículo es que esa bibliografía ha construido no la emancipación sino la subalternidad de los docentes (sin voz, violencia epistémica, otredad). De ella se seguirá que es necesario transitar por el dominio de las epistemologías fronterizas, de la diversidad y de la existencia de una conciencia subalterna de los profesores para renovar la mirada en torno al sentido de los desempeños profesionales docentes no solo en la superficie sino en el fondo de la cuestión.

Palabras clave: Práctica de la Enseñanza. Emancipación. Condición Subalterna. Epistemología Fronteriza.

Abstract

This paper explores the possibilities of re-significancy of the views offered by the extensive literature, written mostly in English, on the role of teachers regarding their time's educative, social and political change. The notion behind the unfinished gesture of appreciation of teacher's professional performance supposes rereading against the grain, in the sense Spivak employs it, the central ideas regarding this point. The paper's main thesis is that this literature has not constructed teachers as emancipated but rather as subalterns (voiceless, epistemic violence, otherness), from which it follows that it is necessary to transit the domain of border epistemologies, of diversity and the existence of a subaltern's conscious of teachers, to renew the understanding of the sense of teachers' professional performance, not just on the surface but right to the bottom line.

Keywords: Teaching Practice. Emancipation. Subaltern Condition. Border Epistemology.

Introducción: el giro emancipador de fines del siglo XX

La profesión docente, tal como la conocemos hoy en día es relativamente joven. En algunos países posiblemente tenga unos dos siglos de antigüedad, y en otros apenas uno. Está naturalmente ligada a la emergencia de sistemas públicos de educación y en particular a los relacionados con la educación de niños y jóvenes. En tanto el mundo universitario se ha mantenido históricamente en un terreno gobernado por otras reglas, en el marco de este artículo *los docentes* serán pues –y como en la amplia generalidad de la bibliografía al respecto– los que atienden alumnos que no han llegado aún a la universidad.

Sin embargo, es interesante hacer notar el hecho de que la gran teorización respecto de las reglas de funcionamiento de la profesión –incluyendo su naturaleza y su sentido– es más

¹ Agradezco a los profesores Nicolás Morales y Valentín Vera por los valiosos comentarios y sugerencias que han hecho a los borradores de este artículo.

joven aún. Ha sido en efecto un cúmulo de percepciones negativas el que, a partir de los años 70 y 80 del siglo pasado ha hecho de la profesión docente el centro de un proyecto de cambio que trascendía ampliamente lo profesional en sentido estrecho para verla como la puerta de entrada a un nuevo tiempo del pensamiento, de la cultura y también de la sociedad y la política. Este ‘giro’ tuvo muchas veces como telón de fondo nuevas percepciones en torno a la escuela y a la educación en general, tan críticas y negativas como las que recaían sobre lo que se consideraba ‘actual’ y ‘tradicional’ en materia de práctica de la enseñanza. La escuela –y la formación profesional docente– fueron reiteradamente acusadas de ser agentes de reproducción de las desigualdades sociales, notoriamente al servicio de los intereses de los sectores económica y socialmente dominantes.² De esta forma, los profesores parecíamos quedar atrapados en la disyuntiva de seguir siendo cómplices de esa desdichada situación o, cambiándonos, revertirla abriendo las puertas a un mundo nuevo, más justo y más libre. Buena parte de esta bibliografía asume la existencia de un lazo indisoluble entre la forma en que los docentes llevamos a cabo nuestra práctica y la consecución de fines que trascienden ampliamente los vínculos educativos que nos unen con nuestros alumnos a lo largo de un año escolar, formando parte de una maquinaria mucho más vasta a nivel social y político.³

Me parece importante hacer notar que –al llegar al plano de las didácticas– este gesto de invitación al cambio aparecía entrelazado con la psicología, particularmente con el constructivismo.⁴ Las miradas sobre la práctica de la enseñanza quedaban así atrapadas en un segundo nivel de disyuntiva: parecía necesario pronunciarse entre una adhesión al conductismo –que daba la sensación de conjugar todos los males de la escuela centrada en el profesor, memorista, alienadora y reproductivista de la injusticia social– o al constructivismo, devenido en modelo teórico de enseñanza, que se atribuía la posibilidad de asegurar el rol activo de los alumnos en el aprendizaje como signo de libertad y de emancipación frente a las imposiciones de un saber ajeno y descontextualizado que representaba –amenazante– la escuela.⁵ A menudo los profesores recibíamos un mensaje con el que nadie quería sentirse identificado en el que de hecho *enseñar* –si equivalía a lo que suponíamos o deseábamos que los alumnos aprenderían– era algo de lo que uno debería sentirse culpable. Lo importante era que uno hiciera las cosas de tal manera que el conocimiento enseñado no fuera ‘impuesto’ a los alumnos, sino que ellos mismos fueran capaces de generarlo o de descubrirlo a partir de nuestra propuesta de trabajo en el aula, pasando por alto el hecho de que de una u otra forma, siempre era el profesor el que decía si había que descubrir o no el nuevo saber.

De todas formas –y como era de esperarse– la familiaridad con un cierto discurso relativo

² Algunos entroncaban en el Foucault de *Vigilar y castigar*, otros en *La reproducción* de Bourdieu y Passeron, otros en Marx, principalmente a partir autores vinculados a la Escuela de Frankfurt, en particular Habermas y Adorno.

³ Tratándose de la enseñanza de la historia esto es totalmente evidente. Se planteaba la existencia de una vinculación explícita entre una forma de enseñar historia –y de hecho una de aprenderla– que desembocaba en la construcción de patriotas y buenos ciudadanos, en el apoyo al modelo social y político, o en la formación de ‘hombres nuevos’, en cualquier caso *más allá* de la dimensión estrechamente cognitiva de los conocimientos enseñados/aprendidos.

⁴ Es esto representaba un cambio en el posicionamiento de referencia pero no en la forma de vincularse con las teorías del aprendizaje como forma de entender la práctica de la enseñanza. Formaba –como veremos– parte de un escenario más amplio de continuidades disimuladas en los pliegues del discurso del cambio. En la actualidad, esta idea tiende a aparecer (Zeichner et al, 2010, 70)

⁵ Los profesores de historia veían superponerse un tercer nivel de disyuntiva: enseñar una historia positivista y nacionalista (de manera memorista, acrítica y conductista, para reproducir los esquemas sociales y políticos dominantes) o enseñar la *Nouvelle Histoire*, la de los *Annales*, la marxista, estructuralista, posestructuralista (de manera constructivista y así hacer de los alumnos seres críticos, reflexivos y comprometidos con el cambio y la justicia). Para un ejemplo particularmente ilustrativo, consultar Cuesta y Mainer (2000).

al sentido de las prácticas no implicó de suyo un cambio en los modos de hacer, siempre singulares, privados, idiosincrásicos de los docentes. Dos elementos a tener en cuenta a este respecto: el primero, que tarde o temprano muchos de estos autores acabaron quejándose en todos los idiomas de la insensibilidad de los docentes a sus mensajes y de la pregnancia de unas rutinas que no acaban nunca de cambiar.⁶ El segundo, la aparición de prácticas discursivas disfuncionales,⁷ ilocutoriamente codificadas en el sentido de lo políticamente correcto en un cierto ámbito discursivo, cuya contracara han sido desde siempre las teorías-en-uso, las ‘creencias’, las teorías de la práctica, por naturaleza discretamente privadas.

Tres décadas después, este artículo considerará estos acontecimientos a la luz de algunas herramientas de análisis que con seguridad no estaban disponibles al menos en el principio de ese proceso. Enfatizará en especial la dimensión relativa de algunos componentes que se presentaban como renovadores, cuando de hecho ahora pueden ser vistos más como cambios en la superficie que en el fondo de la cosa. Me refiero en particular a que tanto los que habían mostrado a los docentes como meros técnicos aplicadores de rutinas, recetas o métodos que de alguna manera garantizaban el éxito en materia de aprendizaje, como los que denunciaban esta postura en aras de un modelo de docente liberado y liberador, creativo, comprometido social y políticamente, unos y otros compartían el hecho de estar teorizando una realidad y proponiendo modos de hacer que no hay forma de no considerar como una imposición (a veces paradójica: ¡sean libres, emancípense!) sobre quienes constituían a la vez el objeto de estudio y al menos en teoría, el público destinatario de esos trabajos en aras de su transformación.⁸

Aunque esto no fuera visible en aquel momento, hoy en día puede pensarse que a pesar de todo hay un cierto aire de familia entre los que –en un mundo que se debatía entre la izquierda y la derecha, entre los conservadores y los renovadores, entre los justos y los injustos, la libertad y la opresión– invitaban a un cambio y a una renovación de signo innegablemente positivo, y los que –sensibles a las demandas eficientistas de los Estados y de las economías que luchaban por dominar el mundo macro y micro– alimentaban todo tipo de tecnicismos, mecanicismos, recetarios, aplicación de métodos probados, etc. Atrapados en una dinámica prescriptiva que no dejaba de ver en los docentes a unos profesionales ‘incompletos’, todos ellos construyeron su objeto de estudio –y de deseo en cierta forma– en base a una retórica que imaginaban persuasiva para aquellos a quienes suponían serían sus lectores. En los hechos, para el mundo latinoamericano –social y políticamente convulsionado– y posiblemente también para la España posfranquista, los anti-tecnicistas tenían la batalla ganada tal vez sin necesidad de leer más que los grandes titulares. Su atractivo radicaba sin duda en el reconocimiento de una cierta capacidad de iniciativa (*agency*) que finalmente

⁶ Ver por ejemplo: Cuesta (1998), Maestro (2002), Hancock (2001), Altet et altri (2013)

⁷ “El discurso se vuelve disfuncional cuando los profesores quedan en posición de proclamar cosas como las que hemos visto como una verdad recibida más bien que como una proposición a ser examinada y descartada o modificada a la luz de sus propias experiencias y necesidades. Si aceptamos cuestionar el hecho de que la universidad ocupa una posición de más prestigio que los profesores que enseñan lenguas en el aula, entonces la naturaleza inoperante del discurso se vuelve algo obvio: las voces de los profesores están subordinadas a las voces de otros que están lateralmente involucrados en la enseñanza de las lenguas.” (Clarke, 1994, p.13)

⁸ Se puede argumentar que en el fondo toda esta bibliografía circula mucho más a la interna de la propia Academia que en diálogo con los docentes no universitarios. Para muchos autores, esto no es un misterio puesto que asumen con facilidad que la teorización de la academia –que no detiene su labor por esta razón– no guía las prácticas de la enseñanza. Dice Carr: “Considérense, finalmente, todas esas ocasiones ampliamente familiares en las que los practicantes educativos leen interpretaciones teóricas acerca de lo que han hecho que son muy diferentes de las suyas. Que estas discrepancias existan, por supuesto, es totalmente predecible.” (1986, 178)

convertía a los profesores en teóricos e investigadores de su práctica o de la enseñanza, así como en agentes decisivos en un proceso de cambio que era tanto político como social y cultural.

Será a través del análisis de lo que llamaré un *gesto inacabado* que aparecerán algunos de sus límites más evidentes. Este análisis se centrará en dos asuntos principales y vinculados entre sí: la idea de que los profesores son los teóricos de sus prácticas y la idea de que pueden ser investigadores en materia de prácticas educativas. En este sentido, como veremos, el discurso aparecerá fragmentado en dos planos: en un primer momento, el del reconocimiento a la capacidad de iniciativa y de acción (*agency*) de los profesores, tanto en materia de teorización como de investigación; luego, en un segundo momento quedará claro que si en efecto son teóricos, sus teorías no están a la altura de las ‘verdaderas’ teorías, o bien deben hacer el esfuerzo de ajustarse a los parámetros académicos para que puedan ser efectivamente consideradas como tales (lo que es también válido para los resultados de la investigación, que muchas veces son más ‘teorías’ –en el sentido de *conocimientos*– que ‘prácticas’). Abona en este sentido el hecho de que la práctica de la investigación por parte de los profesores requiera inevitablemente de la guía y de la compañía de unos ‘expertos’ (*outsiders*) que no son profesores en el ámbito en el que se realiza la investigación.

La idea de un gesto inacabado que enuncia el reconocimiento de los docentes como teóricos e investigadores pero que luego siente imperiosamente la necesidad de relativizar su propio alcance dará lugar a un análisis en profundidad de dicha situación fundamentando en particular la idea que hace finalmente del gesto emancipador más un cambio en la superficie que en el fondo del asunto respecto de la naturaleza de las relaciones entre la academia teorizante y la práctica de la enseñanza no universitaria. En ningún momento es cuestión de argumentar que se trate del mismo discurso, ni menos de confundir los fines a los que aspiraban uno y otro, sino más bien y muy específicamente de situar el análisis en el lugar de la relación entre los enunciadores y los sujetos que son objeto de su teorización y de sus aspiraciones de transformación en algo diferente.

Es situados en este plano que –a partir de una lectura por cierto *a contrapelo*⁹ del trabajo de algunos autores– el artículo dará cuenta en su conclusión de la posibilidad de considerar a esta bibliografía como un mecanismo de configuración de la dimensión subalterna de los docentes, sin ruptura visible con otras posturas respecto de lo que los docentes son, hacen o deberían hacer en sus clases. Más allá de la percepción básica de la violencia epistemológica obrada sobre los sin voz (es decir, de aquellos cuya voz cuenta solo si es dicha por otro) me serviré de una amplia analogía razonablemente trazable entre las imposiciones eurocéntricas de la modernidad sobre el mundo no europeo en materia de pensamiento y la forma en que el mundo académico-universitario entiende que debe actuar sobre el pensamiento y los modos de hacer de los profesores (no universitarios). Naturalmente que esta analogía se refuerza si pensamos que el gran centro teorizador respecto de las prácticas de la enseñanza está precisamente o en Europa o en Estados Unidos, y el lugar de enunciación de este artículo está situado en *otros lugares*¹⁰: en la práctica de la enseñanza no universitaria que no se desarrolla ni en Europa ni en los Estados Unidos.

⁹ Utilizo este término en el sentido utilizado por Spivak: “Sólo es posible leer a contrapelo si existen ciertos desajustes en el texto, que nos señalen el camino. (Se los llama a veces «momentos de transgresión».) Me gustaría redondear el conjunto de mi argumento analizando dos de estos momentos en el trabajo de este grupo.” (2008, 54)

¹⁰ Que veo a la vez como un lugar geográfico (Europa/otros; academia/aulas) y epistemológico Mignolo (2005)

La inscripción de este trabajo en el gran escenario teórico de los estudios subalternos y poscoloniales me dará al mismo tiempo la ocasión de volver evidentes los mecanismos de imposición –develando los engranajes que les han permitido naturalizarse en el discurso público de los docentes en relación a la práctica de la enseñanza– y la de trazar un mapa de *epistemologías fronterizas* en las cuales la lectura a contrapelo habilita también el reconocimiento de la potencia de las herramientas de análisis comunes en la construcción de sentidos inusitados, singulares, específicos, y también ampliamente inestables en relación a la cuestión de lo que uno hace, ha hecho o hará en su salón de clase.

1. El gesto del reconocimiento...

*Serán los profesores quienes, en definitiva,
cambarán el mundo de la escuela entendiéndola.*

Lawrence Stenhouse

No parece carecer de sentido comenzar refiriendo a la obra de Argyris y Schön. A pesar de que estuvo inicialmente centrada en el análisis de otras profesiones, la mayoría liberales, fue el interés despertado por su trabajo en los círculos educativos lo que los acercó al mundo de la práctica de la enseñanza. Me interesa particularmente destacar la alternativa presentada por los autores al modo en que se venía enfocando la relación teoría-práctica en relación al trabajo profesional.

En términos generales –y ampliamente abstractos– podría considerarse que una teoría organiza un entendimiento racional respecto de algún aspecto del funcionamiento del mundo. Sin embargo, a través de sus investigaciones relativas a la forma en que los profesionales expertos podían dar cuenta de su trabajo, Argyris y Schön llegaron a la conclusión de que –aún apelando a cuerpos teóricos existentes– era esperable que el discurso de los profesionales no diera cuenta en forma precisa de lo que respaldaba teórica y racionalmente su propio trabajo. Fue así que establecieron la distinción entre *teorías profesadas* (*espoused theories*) y *teorías en uso* (*theories-in-use*), siendo las primeras una acción discursiva en la que pesan más las imposiciones del contexto de enunciación que la explicitación de la racionalidad que ha gobernado la acción puesta en palabras. De esta forma sostienen que

Cuando le preguntamos a alguien cómo se comportaría en ciertas circunstancias, la respuesta que da generalmente es su teoría profesada de la acción para esa situación. Esta es la teoría de la acción a la cual adhiere, y la que, a demanda, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que realmente gobierna sus acciones es una teoría-en-uso. (Argyris & Schön 1974, p.6-7)

En tanto las *teorías profesadas* remiten a discursos establecidos y ampliamente naturalizados respecto de la práctica en cuestión –pero que en los hechos no guardan demasiada relación con lo que ese profesional entiende que ha hecho– la distinción que los autores proponen invierte de manera radical la situación en lo referente a la relación teoría-práctica, al menos en la forma en que la manejaba habitualmente la bibliografía respecto del tema. De hecho, legitiman ‘teóricamente’ el pensamiento del sujeto actuante respecto de su propia acción en desmedro de la validez de ciertos discursos establecidos –y esperables– dando cuenta de las acciones profesionales. De esta manera la idea de teoría, en particular cuando teoriza acciones humanas, aparece posiblemente por primera vez fracturada: hay por un lado una teoría, proveniente de la investigación, que da cuenta de lo que los profesionales hacen, y por otro lado, una teoría ‘competitiva’ con la anterior proveniente del propio

entendimiento del sujeto de la acción.¹¹ Es posible que sea de las primeras que se nutran las ‘teorías profesadas’, esas que justamente hay que esforzarse en dejar atrás para ir en busca de las teorías-en-uso y, en el fondo, de las que tienen el privilegio de dar cuenta con toda certeza de la racionalidad que ha gobernado la práctica profesional de quien habla. Schön (1983, 42) expresa metafóricamente la oposición entre los dos mundos teóricos en la imagen llena de ironía que muestra a los prácticos actuando en las tierras bajas cenagosas (*swampy lowlands*), y a los académicos haciéndolo en las tierras firmes y altas (*high hard grounds*). Esto constituyó sin duda un paso enorme en el camino del reconocimiento de la capacidad teorizante de los profesores.¹²

Stenhouse establecía –casi al mismo tiempo– otras pautas de reconocimiento, esta vez pensando específicamente en los profesores. Como veremos a su debido tiempo, su postura es posiblemente la que presenta los contrastes más fuertes e interesantes desde la óptica de este artículo. Al igual que para Argyris y Schön, en los textos de Stenhouse se percibe un divorcio entre el mundo de las prescripciones –el de las teorías que han de *aplicarse* en la práctica– y el de las prácticas educativas ‘reales’. Da cuenta al mismo tiempo de la distancia existente entre los modos académicos de teorizar la práctica de la enseñanza y el entendimiento de los profesores respecto de su propio hacer profesional. Sostiene que:

Los buenos profesores **son necesariamente autónomos** en cuanto al juicio profesional. **No necesitan que se les diga lo que deben hacer**. No son profesionalmente dependientes de los investigadores o los administradores, o los innovadores o los supervisores [...] Por ende, la tarea de todos los expertos en educación ajenos a las aulas es servir a los profesores, porque **solamente los profesores están en condiciones de crear buena enseñanza**. (1988, 45, negritas mías)¹³

La radicalidad de la postura del autor en este fragmento es extraordinaria. Los profesores dejan de ser aquellos a quienes hay que decirles qué hacer esperando que las cosas salgan bien para ser quienes tienen, en monopolio, la fórmula de la buena enseñanza. Ha de notarse, además, que opone al mismo tiempo los profesores a los administradores y a los investigadores académicos.¹⁴ Este fragmento pertenece a *Teaching as artistry* donde el autor asimila a los enseñantes al registro creador de los artistas. En el mismo sentido, buena parte de las profesiones que analiza Schön (1983) en sus trabajos están relacionadas con la creatividad: músicos, diseñadores, urbanistas, arquitectos, y cuando se acerca a los deportistas lo hace desde el lugar de creadores de movimientos y estrategias.

Finalmente tomaré una última cita para dar cuenta de la idea de reconocimiento de esta bibliografía en relación a los docentes. Elliott, colaborador y continuador de la obra de Stenhouse, se muestra realmente crítico al considerar los modos en que la academia hace uso del trabajo de teorización de los docentes:

¹¹ En el ámbito inglés, W. Carr ha hablado de dos *teorías rivales* (1986, 179). Al igual que en el caso de Schön y Argyris, la teoría *en uso* es de antemano la ganadora en el enfrentamiento entre ambas.

¹² “La historia de la profesión enseñante es la historia de una lucha por el estatus” sugiere Hancock (2001, 120)

¹³ Solo efecto de dar cuenta del posicionamiento del autor “Los doctores en educación y los administradores no pueden decirnos lo que deberíamos hacer”, o aún “mientras ellos ayudan a estimular la imaginación educativa y a definir la condiciones de la acción educativa, no contribuyen a guiar esta acción.” (Stenhouse, 1988, 42-43). Reflejando cuán compartida era la posición de Stenhouse, remito a Clarke (1994, 18), estadounidense: “La posición que he asumido en este trabajo constituye una crítica a la profesión; la única solución real para los problemas que he identificado sería poner la jerarquía de cabeza, poniendo a los profesores en lo alto y llevando a los otros –expertos, doctores, administradores, investigadores y demás– por debajo de ellos” En un espíritu similar, pero para el dominio de la historiografía, Chakrabarty habla de ‘provincializar Europa’.

¹⁴ Aunque, como veremos, la relación entre investigación y teoría sigue siendo para él la habitual en el mundo académico.

En vez de desempeñar el rol de auxiliar teórico de los prácticos, ayudándoles a aclarar, comprobar, desarrollar y divulgar las ideas que subyacen a la sus prácticas, **los académicos solemos comprarnos como terroristas**. Tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la **deformamos** al traducirla a la ‘jerga académica’, y por tanto, la ‘**secuestramos**’ de su contexto práctico y de la red de ideas entrelazadas que operan en ese contexto. (Elliott, 1993, 27, negritas mías)

Elliott mantiene en efecto la oposición entre profesionales de la enseñanza y teóricos académicos, cuya obra desmerece por completo. Se permite el uso de un vocabulario acusadoramente metafórico –terroristas y secuestradores– cuyo lenguaje considera como una jerga académica. Desde su punto de vista las teorías de los prácticos aparecen como relativamente accesibles –aunque no necesariamente comprensibles– a terceros, condición necesaria para que una vez en manos de los académicos resulten deformadas y reinsertadas en un contexto discursivo que les es ajeno. La idea de que los profesores resultan ser víctimas de los académicos, que se aprovechan de ellos para producir conocimientos que finalmente no son fieles a la realidad de la que pretenden estar dando cuenta acompaña el radicalismo de la postura de Stenhouse.

Los enseñantes fueron reconocidos como teóricos en materia de práctica de la enseñanza, al mismo tiempo que lo fueron como investigadores. Fue fundamentalmente a través de la transposición de los lineamientos de la investigación-acción lewiniana que les fueron presentadas diversas líneas de investigación relativas a sus prácticas. En cierta forma estas propuestas cerraban el círculo del descrédito de la investigación académica respecto de las prácticas de enseñanza mostrado en relación a la teoría.

Investigar *en la acción*, desde el terreno, y sobre todo por sí mismos, constituía una propuesta altamente tentadora para los docentes con beneficios por varias puntas. La primera y posiblemente la más atractiva era la de tomar a la vez las riendas de la formación profesional y las del cambio en materia educativa. La siguiente cita expresa con claridad esta idea:

En líneas generales, la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración. Esta es una misión educativa excepcional: la investigación-acción es, en sí misma, un proceso educativo. Así pues, plantea a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo en sus propias clases a través de la autorreflexión crítica, sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional. [...] La investigación-acción emancipatoria proporciona un enfoque por medio del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional.¹⁵ (Carr y Kemmis, 1988, 230)

Enmarcadas en un registro colaborativo y para nada individual, las diversas propuestas relativas a la investigación-acción han supuesto en todo momento el rol activo de los docentes, –en algunos casos hasta más importante que el de los *outsiders* o investigadores

¹⁵ La misma idea, años después en el ámbito francoparlante: “Un practicante reflexivo no se contenta con lo que aprendió en su formación inicial, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Reexamina constantemente sus objetivos, sus posturas, sus evidencias, sus saberes. Entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque teoriza su propia práctica, solo o preferentemente en el seno de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, trata de comprender sus fracasos, se proyecta hacia el futuro; prevé hacer las cosas de otra manera la próxima vez, o el año siguiente, se plantea objetivos más claros, explicita sus expectativas y sus posicionamientos.” (Perrenoud, 2010, 42)

profesionales—¹⁶ que como veremos más adelante los acompañaban en el proceso de la investigación. Tanto para Stenhouse, Carr y Kemmis, Elliot, y multitud de autores fundamentalmente angloparlantes, la investigación *educativa* (no la que es *acerca de* la educación) no solo involucraba a los docentes activamente en los procesos de investigación sino que además alteraba la dimensión ‘clásica’ del problema de investigación arraigándolo necesariamente en la práctica educativa.

A través de este escueto recorrido bibliográfico, que seguramente podría haber sido mucho más extenso y reiterativo, he abordado la idea —sin duda seductora— de que para esos autores y sus múltiples seguidores los profesores tienen un lugar especial en el mundo educativo. Son los que enseñan, pero además se entiende que son los únicos que tienen la posibilidad de comprender —es decir, de *teorizar*— la acción de enseñar y por lo tanto son quienes pueden también hacerse cargo de los cambios y de las mejoras en el mundo educativo. Sin embargo, leyéndolos un poco *a contrapelo*, hay algunos aspectos de sus planteos que parecen todavía sin resolver. El primero, y tal vez más obvio, es la razón por la cual han sido los académicos quienes han en cierta forma ‘decretado’ la autonomía de los docentes, su capacidad de teorizar, etc. Es posible que se trate de un cambio de mirada en relación a su objeto de estudio el cual —a la luz de nuevas herramientas de análisis— ha develado cualidades que habían permanecido ocultas en investigaciones anteriores, como por ejemplo la capacidad de teorizar la práctica de la enseñanza y también de investigarla. Responde, además, a un nuevo espíritu de investigación, de hecho a una nueva base filosófica. Sin embargo, es casi inevitable darse a pensar en que hay algo que permanece estable y es que el mundo de la práctica de la enseñanza *es* como la academia dice que *es...* ya sea tecnocrático y sumiso... o práctico y emancipado... De todas formas, está claro que no es la voz de los enseñantes emancipados o deseando serlo la que habla en esta bibliografía, de la cual son o un objeto de estudio o un objetivo político, social o ideológico para cambiar el mundo, la sociedad y también la educación. Si la nobleza de estos fines no estará jamás en discusión, la forma de entender lo que el objeto les dice acerca de cómo es, cómo actúa, cómo teoriza y cómo investiga tal vez sí lo esté.

El segundo asunto a la espera de una continuación es el de pensar cómo funcionaría efectivamente el mundo educativo si las cosas fueran o empezaran a ser como algunos autores proponen. La lógica de la situación permite asimilarlo a un momento como el de la sociedad sin Estado. En un mundo de docentes emancipados, autónomos, libres, ya no tendría que haber administradores prescriptivos ni tampoco tendría sentido que los investigadores investigaran principalmente para decir a los profesores qué hacer para mejorar la enseñanza o aún para entenderla ya que de hecho no habría necesidad de teorías académicas que dieran cuenta de los asuntos educativos en tanto serían los profesores quienes detentarían su monopolio, en la práctica. El poder estaría realmente en las bases.¹⁷ Tal vez, y solo tal vez, lo ha estado siempre.

¹⁶ Para Stenhouse: “Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del C. [...] estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores. No basta con que ha de estudiarse la labor de los profesores, **necesitan estudiarla ellos mismos.**” (1991, 195, negritas mías) Sobreabundando: “La investigación es educativa en la medida en que puede ser relacionada con la práctica de la educación. [...] Pero dos puntos me parecen claros: primero, que los profesores deben estar íntimamente involucrados en el proceso de investigación; y segundo, que **los investigadores han de justificarse ellos mismos antes los practicantes**, y no los practicantes ante los investigadores.” (Stenhouse. 1981, 113, negritas mías)

¹⁷ Si mantengo esta analogía, equivaldría al momento en el que el partido, que ha guiado a las masas a la revolución, también desaparecería...

En la tesis de este artículo está la idea de que se ha tratado de un *gesto inacabado*, hijo de un tiempo que perseguía libertades y emancipaciones en muchos órdenes de la vida, *pero* imposible de asumir en sus consecuencias más inmediatas, necesariamente nefastas y aniquiladoras para el propio lugar de enunciación de estas propuestas. Ese gesto contiene sin embargo un mensaje esclarecedor respecto de la sumisión de los profesores en dos planos: el del hacer, institucionalmente regulado, y el del comprender, sujeto a la imposición de un discurso sobre la práctica de la enseñanza, que en el fondo no cambia si uno adopta la idea de ser un servidor obediente y eficiente o si mejor toma la de ser un profesional autónomo, creativo e ideológicamente comprometido con *otros* valores respecto de lo que la educación es o ha de ser. Paradojal (*j'emancípanse!*) e inacabado (hay algunos *peros* que veremos a continuación) este gesto discursivo tiene de todas formas la innegable virtud de presentar la mejor imagen de los docentes: libres, creativos, autónomos, responsables, agentes indiscutidos del cambio y de la mejora educativa y de la social.

2. ...un gesto *inacabado*

Estas creencias pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas y cuanto más coherentes y sistemáticas sean, más se parecerán a una "teoría". (Carr, 1986, 178)

Por otra parte, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua y más o menos coherente. (Ferry, 1990, 84)

Es posible que fuera la propia fuerza de las cosas la que invitara a relativizar los efectos de un reconocimiento que no podía romper de un solo golpe algunas tradiciones dos veces milenarias respecto de las relaciones entre la teoría y la práctica, y también entre la investigación y la docencia, entre la universidad y los que se ocupan de enseñar a niños y jóvenes. Reconocer –desde la academia– a los profesores y a los maestros como teóricos de la práctica de la enseñanza es un gesto ciertamente osado.

En este apartado analizaré –leyendo *a contrapelo* los textos de unos autores que sugerían ellos mismos una lectura ‘crítica’ (aunque no necesariamente ‘a contrapelo’) de sus predecesores y opositores– algunos asuntos que me parecen claves: la ambigüedad en el uso de dos términos (teoría y creencia) aplicables al pensamiento de los profesores en relación a su práctica profesional, y luego la relación con los ‘expertos’, o los investigadores (académicos) particularmente en el caso de la investigación-acción, aunque no solamente.

2.1 Teorías y creencias

Es realmente significativo que el término ‘creencia’ se utilice en el marco de esta bibliografía (Stenhouse, Carr, Elliott, y otros) para referirse a la forma en que los prácticos – no solo los profesores– dan cuenta de lo que hacen. Sabemos que es posible que ‘creencia’ implique tanto la falta de certeza (‘creo –*me parece*– que eran las 11’) como todo lo contrario (‘creo en Dios’ es decir, *estoy seguro* que existe).¹⁸ De forma menos ambigua estamos acostumbrados a utilizar el término ‘creencia’ en relación a un estatus diferente –y de menor jerarquía– al de la ciencia. Los pueblos primitivos tienen *creencias* respecto del funcionamiento del mundo, que naturalmente no tienen nada de ‘científicas’. En este escenario hablar de las creencias de los prácticos puede querer decir muchas cosas, aunque la

¹⁸ Para Beillerot « Toda creencia es primeramente un saber, aún bajo la forma de un creer saber » (2000, 50).

asimilación al estatus de un pueblo primitivo puede sostenerse bastante cómodamente.¹⁹

En paralelo, el lenguaje corriente nos da también una mirada polisémica del término ‘teoría’. Podemos hablar tanto de una teoría de la relatividad, de la evolución, etc. y remitirnos a la dimensión científica y sistemática de las mismas, como podemos decir que ‘*en teoría* la oficina abre a las 8hs’, significando precisamente la falta de la certidumbre respecto del horario en que abrirá sus puertas. También nos permite decir ‘yo tengo una teoría’ para explicar algún fenómeno cotidiano y tal vez banal como por ejemplo haber perdido las llaves en algún momento y en algún lugar... En este sentido, *teoría* en realidad equivale más bien a *hipótesis* y carece de la certeza de la prueba, más allá de la convicción que uno pueda tener sobre el asunto.

Resulta particularmente interesante encontrar que en el marco de la bibliografía analizada *teoría* y *creencia* funcionan como sinónimos, siendo la creencia más bien una teoría implícita, personal... que en el fondo recibe con más facilidad la asimilación a *hipótesis* que a teoría propiamente dicha, es decir en el sentido académico y formal. Carr las asimila a *esquemas de pensamiento o conjunto de creencias*:

[Una práctica educativa] es una actividad intencional realizada conscientemente que, como tal, sólo puede hacerse inteligible por referencia a **esquemas de pensamiento** a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados en términos de los cuales los practicantes dan sentido a sus experiencias. De esta forma, los practicantes sólo pueden dedicarse a las prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica [...] en modos que presuponen, usualmente de forma implícita, **un conjunto de creencias** acerca de lo que están haciendo, la situación en que están operando y qué es lo que tratan de conseguir. (Carr, 1986, 178, negritas mías)²⁰

Para el ámbito francoparlante, la situación no varía en lo esencial:

La teorización [práctica] no es la construcción de una teoría con materiales proporcionados por la práctica. Es **la superación de la teoría implícita** por la puesta al día de esta teoría [práctica] y su prueba **en un campo teórico que le es exterior**. (Ferry, 1990,84, negritas mías)

No parece que sean necesarios más argumentos para dar cuenta de la relativización del reconocimiento de la capacidad teorizante de los profesores en relación a su propia práctica de la enseñanza. Parece estar claro que si son teorías, no son tan teorías como otras.

2.2 Investigadores colaboradores

El mismo gesto se repite en relación a la investigación. Aunque subsiste el gesto primario del reconocimiento –en la medida en que se asume que ya no es posible una investigación relativa a la práctica de la enseñanza sin la participación activa de los profesores– los

¹⁹ Ilustro con la siguiente anécdota: “dentro de la tradición, el profesor es considerado habitualmente como el objeto de la observación y no como un colaborador del investigador: Así Louis Smith explicó su presencia en la escuela diciendo: ‘En cierto modo es parecido a lo que hizo Margaret Mead, la antropóloga, cuando fue a los mares del Sur a observar a los nativos.’” A lo que los profesores, invariablemente respondían: ‘Y nosotros somos los nativos.’” (Stenhouse 1991, 213)

²⁰ Con el tiempo la posición de Carr se radicalizó en este punto. Respondiendo a quienes asimilan ligeramente las creencias de los profesores a teorías afirma: “Pero de la misma manera, la consecuencia de actuar de esta forma es la trivialización del concepto de teoría **dándole otro nombre a las creencias prácticas comunes y corrientes**. Considerar sinónimos a las creencias de los practicantes y a sus ‘presupuestos teóricos’ no sólo vacía la noción de teoría, también tergiversa el postfundacionalismo.” Redoblando luego su radicalismo relativo al valor del pensamiento de los profesores acerca de sus propias prácticas: “Simplemente adoptan una perspectiva sobre su propia práctica que es está regida por un conjunto de presupuestos y creencias **sostenido irreflexiva y acríticamente**, que constituye **una comprensión parcial, particular y por lo tanto siempre contestable** de lo que significa ‘ser reflexivo’ o ‘autocrítico’.” (2006, 149, negritas mías)

profesores no son finalmente investigadores autónomos de la práctica de la enseñanza, sino colaboradores de unos investigadores profesionales, que no son profesores. Se ha perdido – más o menos explícitamente– la idea inicial de Stenhouse según la cual los investigadores estaban al servicio de los profesores en lo referente a la investigación *educativa*. Llama en este sentido la atención la manera en que el propio Stenhouse acaba desconociendo el valor de la investigación llevada a cabo por los profesores:

El más serio impedimento para el desarrollo de los profesores como investigadores –y por cierto como artistas de la enseñanza– es simplemente la falta de tiempo. En este país los profesores enseñan demasiado. [...] **La investigación privada** para nuestro propósito **no cuenta como investigación**. (1981, 111).²¹

Para él finalmente, si los profesores han de ser investigadores, han de hacerlo en el registro de las normas académicas (y no de algunas que pudieran ser propias de otro tipo de investigación, aunque investigación al fin):

En este sentido la investigación llevada a cabo por los profesores es **una actividad marginal** estimulada y **respaldada por estructuras académicas formales** en los grados de **maestría y doctorado**, o por la **participación en un proyecto de investigación** incluyendo el concepto de profesor-investigador. Está claro que queda mucho por hacer para mejorar el bagaje de un profesor preparado para embarcarse en un programa de investigación y desarrollo. (Stenhouse, 1981, 110, negritas mías)²²

La abundancia de transcripciones –que siempre ha podido ser más amplia– nos permite ver en buena medida la relativización del gesto de reconocimiento de los profesores como teóricos y como investigadores en relación a la práctica de la enseñanza. En algunos casos también vemos que se espera que los profesores adopten una perspectiva de investigación que los remite a problemas académicos, como por ejemplo los relativos al aprendizaje.²³

El gesto del reconocimiento hacia los profesores como teóricos y como investigadores, es decir como actores especialmente relevantes en materia de enseñanza, tuvo sus primeras manifestaciones en un tiempo en el cual ese lenguaje –heredado de la modernidad– era absolutamente de recibo en relación a situaciones sociales y políticas que afectaban de un modo u otro al planeta entero: luchas ‘sociales’ contra la opresión política, social y económica de clase, luchas ‘nacionales’ contra la dominación extranjera, luchas ‘ideológicas’ por el control político y social del país, de la región o del mundo... Todo invitaba a tomar partido por ‘los mejores’ y por un cambio que llevaría –finalmente– a un mundo más justo, tratando de convencer a los obreros, a los campesinos, a los colonizados o a los profesores de que

²¹ Al otro lado del Atlántico esta idea era también compartida: En cuanto a la teoría [...] cuando afirmo más adelante que los profesores **no tienen tiempo de desarrollar teorías**, no quiero decir que sean ateóricos en su trabajo, Es obvio que **los profesores teorizan todo el tiempo, pero**, aún en el contexto de desarrollo de un programa y de la interacción institucional, **esto es ampliamente un esfuerzo personal**, y aún cuando esto es un aspecto saludable e importante de la profesión, generalmente **no se le da mucha importancia en el terreno como se le da al desarrollo de teorías formales.**” (Clarke, 1994, negritas mías)

²² Por su parte Schön (1996, 211) propone precisamente reconstruir la relación entre investigadores y prácticos diciendo “esta investigación reflexiva es una forma particular de investigación que marcha mejor cuando los investigadores y los practicantes se comprometen en una colaboración mutua”, al tiempo que Carr (1986, 179) sostiene que “así como la práctica educacional **no puede** ser abordada **sin** practicantes que piensen acerca de **(y por lo tanto teoricen acerca de)** lo que están haciendo, tampoco puede ser observada por teóricos educativos de un modo neutral” (negritas mías)

²³ Kemmis (1985, 161-62) cita como ejemplo de investigación-acción el caso de Jo-Anne Reid quien llevó a cabo una investigación relativa al rol del lenguaje en relación al aprendizaje en el aula. De hecho, esta investigación combinó su rol de maestra y de investigadora universitaria, siendo esta última calidad la que organizó el proyecto de investigación.

debían cambiar y luchar por el cambio.

Aunque no lo es, hablar de un *gesto inacabado* puede parecer algún tipo de desmerecimiento a la labor de los autores. Sin embargo, la historia de la modernidad está llena de gestos inacabados, de utopías fantásticas, de esas que nadie imagina un argumento en contra que no esté lleno de malignidad e intereses mezquinos. Todos sabemos, aún sin estudiar mucho, que la libertad y la igualdad encontraron por una vía o por la otra, sus propios modos de relativización y entonces el sufragio fue censitario, exclusivamente masculino, siguió habiendo esclavos, las naciones libres siguieron invadiendo a otras cuando nada de esto debió haber sucedido según el programa original: libertad, igualdad, fraternidad, en todas sus versiones. Seguramente la palabra *pero* ha encabezado muchos de los argumentos para que algunos no tuvieran derecho al voto, otros siguieran siendo esclavos o tantos territorios fueran invadidos y sometidos por ‘extranjeros’.

Es desde este punto de vista que pretendo acercarme a la idea de un *gesto inacabado* respecto de los modos de entender la práctica de la enseñanza y su papel en el cambio social y político de nuestro tiempo que acabamos de ver. Me ocupará en primer lugar el análisis de la dialéctica que articula la comprobación ‘científica’ de un determinado estado de cosas y las distintas proyecciones ‘lógicas’ que se derivan de la misma y luego el de la dimensión utópica, noble y generosa del *deseo para el otro* que esta propuesta contiene. Dicho de otra manera, se trata de proponer un modo de entendimiento al juego contradictorio que hay entre el gesto de reconocimiento y los distintos ‘peros’ que –ya lo hemos visto– lo relativizan ampliamente.

Entiendo pues que antes que nada el gesto de reconocimiento da cuenta de un trabajo de acercamiento sistemático a un fragmento de la realidad cuya conclusión ha sido –me permito recordarlo– que los docentes teorizan sus prácticas y practican sus teorías –cada uno a su manera– y se sirven de forma muy relativa y diversa de la producción académica que colma más bien las apetencias de otro tipo de público.²⁴ Más aún, ha quedado claro que lo que los profesores *dicen* que hacen y lo que *piensan* que hacen no necesariamente ha de coincidir, de forma que basarse en sus dichos comporta siempre un cierto grado de ingenuidad y amenaza la calidad de los resultados de cualquier investigación acerca de la práctica de la enseñanza. Esto quiere decir que estamos parados en un escenario triplemente fracturado desde el punto de vista de los discursos respecto de las prácticas educativas: el discurso académico, basado en los dichos de los enseñantes y en las observaciones de las prácticas, el discurso público de los profesores y su contrapartida privada, íntima, a veces silenciosa, en relación a la racionalidad de sus acciones. Desde mi punto de vista es posible que sea la percepción de esta circunstancia la que organice precisamente lo inacabado del gesto de reconocimiento hacia los docentes como teóricos y como investigadores de su práctica de enseñanza.

Se podría incluso pensar que haber comprobado que los profesores teorizan sus prácticas y practican sus teorías haya sido a la vez una buena y una mala noticia. El hecho de que hay una cierta racionalidad creativa y autónoma en ellos, que no son simples máquinas obedientes y ejecutantes de órdenes superiores permite pensar que están del lado correcto y pueden embarcarse en la aventura liberadora y emancipadora que orienta el sentido del cambio. La mala es que posiblemente sean demasiado autónomos, demasiado diversos, demandando recursos impensados para adecuarse a los nuevos fines.

Como hemos visto más arriba, distintos autores (Schön, Argyris, Carr, Kemmis, Clarke)

²⁴ En 1975, un congreso de la AERA llegó a la siguiente –y sorprendente– conclusión: “es obvio que lo que los profesores hacen está regido en gran medida por lo que piensan” (Gage, 1975, 1).

entienden que la relación disfuncional entre las teorías profesadas (que tienden a coincidir con fragmentos de teorías académicas) y las teorías-en-uso –teorías prácticas, creencias– de los profesores es un asunto a trabajar en aras de su desaparición. Para eso es necesario un ajuste – que no es espontáneo ni viene por añadidura– para que la *creencia* se vuelva una ‘verdadera’ teoría en relación a la práctica de la enseñanza que es su objeto.

Subyace naturalmente a la idea de una propuesta de *formación* –ya sea ideológica, política, social o profesional– el deseo de *con-vencer* al otro, de seducirlo (a mitad de camino entre el uso del poder que somete y el juego de los afectos que permite), de *trans-formarlo*, mejorándolo. Sin embargo, está claro que esta propuesta de cambio y mejora no ha surgido de la forma en que *los profesores*²⁵ o *algunos* profesores percibían los aspectos insatisfactorios o deficitarios en el ejercicio de su profesión, de los cuales uno se enteraba precisamente leyendo estas obras.

De hecho, se podría considerar que la mayoría de las obras que constituyen el corpus bibliográfico de este artículo como siendo en sí mismas ‘educativas’, tanto si están destinadas a los profesores, como si lo están a los que han de ‘formar’ a los profesores, que son también profesores. Contienen en muchos casos un mensaje a ser comprendido, aprendido y puesto en práctica. Podemos verlos como textos prescriptivos en la medida en que dicen qué hacer (incluido el pensamiento y la reflexión), cómo hacerlo e incluso por qué hacerlo, con qué fines, etc. Esto es particularmente claro en relación a la investigación-acción, aunque también debemos considerar los ribetes contratransferenciales que sin duda ha implicado para los académicos el hacerse cargo de la potestad teorizante (e investigadora) de los profesores que enseñan básicamente a niños y jóvenes en escuelas y liceos.

También podríamos entender el gran gesto de esta bibliografía como el de un *deseo* de convertir al otro a su imagen y semejanza (teórico e investigador). La mirada psicoanalítica de R. Kaës (2007, 70) nos permite dar cuenta del modo en que los formadores desean inconscientemente ‘la muerte’ de los formados en su estado actual para poder renacer en una nueva forma, mejorada, correcta, superior:

La oferta del formador, si está sujeta a su deseo de omnipotencia y de destrucción, puede establecerse como empresa de captación narcisista, como espectáculo: querer en efecto que el otro cambie, sin aceptar para sí mismo el cambio, es satisfacer el deseo de cambio en el modo de la representación sádica. Debemos entonces preguntarnos acerca de la manera en la cual el formador ha sido formado, y el lugar que ocupa en la genealogía y en la generación.²⁶

Es posiblemente esta configuración implícitamente educativa, formadora, la que articula el juego del ser presente con el del deber ser futuro el que relativiza el reconocimiento de la autonomía teórica trocándolo en reconocimiento de la incompletud intelectual y profesional. Si de hecho los profesores pudieran ser simplemente como son, el gesto del reconocimiento no se hubiera relativizado bajo la presión de un deber ser de tinte identitario, y para los

²⁵ Para la bibliografía española: el profesorado. Al igual que la expresión los profesores, en plural, da cuenta de una mirada homogeneizadora que difícilmente condice con los mensajes que envía un objeto que es esencialmente diverso.

²⁶ Propongo leer el siguiente texto de Carr (1986, 183) a la luz de las expresiones de Kaës: “Lo que la distingue es que trata de promover el autoconocimiento que no sólo ‘ilumina’ a los practicantes acerca de sus creencias y comprensión, sino que también los ‘emancipa’ de las creencias y comprensiones irracionales que han heredado de la costumbre, de la tradición y de la ideología. A este fin, emplea el método de la crítica ideológica: un método de autorreflexión asumido por practicantes a fin de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas y localizar la fuente de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y formas de vida social de las que proviene. Al invitar a los practicantes a considerar la racionalidad de sus prácticas en un amplio contexto histórico y social, la crítica ideológica ofrece un medio por el cual los autoentendimientos distorsionados pueden volverse transparentes y verse así privados así de su poder.”

psicoanalistas, narcisista. Los profesores acaban pudiendo ser asimilados a los niños, a los obreros, a los campesinos, a las mujeres, que han de confiar en sus mayores, en sus líderes, en sus formadores, porque ellos a su vez confían en que esa transformación es posible y deseable. En efecto, es así como funciona la educación en los hogares, en las escuelas, en los liceos y también en las universidades, transitando ambiguamente entre los gestos de amor, de cuidado y los de dominación, de sumisión, de represión...

En última instancia hay que considerar que lo que pudo haber parecido poco amable después de haber pregonado la autonomía teorizante de los profesores en relación a la práctica de la enseñanza no hubiera sido posible sin un trasfondo de utopía benefactora, generosa, que buscaba más que nada el bien y la mejora de aquellos a quienes estaba destinada. Queda, sin embargo, flotando la posibilidad de una lectura en otra clave, más a contrapelo aun: en un mundo portador de herencias mucho más antiguas que las de la modernidad el lugar de la producción de saberes –por ejemplo respecto de la práctica de la enseñanza– ha sido y sin duda sigue siendo un lugar de poder y de prestigio social y político (a veces también económico). Seguimos estando también en un mundo que jerarquiza el estatus universitario (aunque se permita autodefinirse como *terrorista* y *secuestrador*) frente al escolar y –sin mucha disquisición filosófica– a los teóricos sobre los simples prácticos, como en la metáfora de Schön.

Tal vez éste sea el gran fondo de la cuestión, el que permite una lectura de este movimiento como mucho menos radical de lo que se puede pensar a partir de una lectura rápida de sus textos, o de quedarse como se han quedado tantos, en los eslóganes y en los grandes titulares. Demandando grandes cambios en algunos sentidos respecto de la enseñanza, no representa definitivamente un cambio profundo en las relaciones entre los teorizadores académicos y los prácticos escolares, es decir en el terreno de las relaciones de poder. Algo que cambia, y algo que queda como estaba. Finalmente podría ser que –siguiendo a de Certeau– hubiera *un lugar* que permite algunas cosas –como reconocer la dimensión teorizante de los profesores– y prohíbe otras –como proponer dejar los asuntos educativos enteramente en sus manos–.

Conclusión: Entonces, no *emancipados* sino más bien *subalternos*

El fracaso cognoscitivo es irreductible.
G.Ch. Spivak (2008, 36)

Lo que hemos visto en las páginas anteriores –fruto sin duda de una lectura *a contrapelo* de algunos textos de algunos autores que podríamos fácilmente considerar como los ‘padres fundadores’ de posturas muy prestigiosas en materia de análisis de cuestiones educativas– nos permite ensayar una mirada diferente sobre la situación. Es posible que la clave esté en el hecho reconocido por todos –académicos y profesores– de que los profesores difícilmente se reconocen en los textos que la academia propone acerca de sus modos de hacer y de entender lo que hacen, lo que en definitiva los hace poco relevantes en tanto guías de la acción de enseñar. Para muchos esto tendría que ser una señal clara que invitara incluso a buscar otros objetos de estudio más redituables en relación a los fines con que se ha emprendido la investigación, pero no lo ha sido desde entonces hasta el presente.

Desde mi punto de vista las cosas se aclaran relativamente si pensamos que de alguna manera los profesores son *el otro* de aquellos que han dedicado tiempo y esfuerzo a teorizar en torno a ellos. Han buscado por distintos caminos saber cómo son, qué piensan, por qué actúan como actúan, cómo podrían cambiar, mejorando lo que hacen y sobre todo alineándose

más apropiadamente a un esquema de fines sociales y políticos del sistema educativo del que son parte. Los profesores son también quienes les permiten identificarse como *diferentes*, como los que *no* enseñan en las escuelas o en los liceos, día a día, año a año, asignaturas sencillas de forma sencilla –y posiblemente rutinaria y anodina– a niños o a jóvenes, interesados o no en recibir esa enseñanza... sino que enseñan –es decir investigan y producen– en la universidad. Es cierto que muchos investigadores universitarios fueron en algún momento profesores o maestros, y luego dejaron de serlo para dedicarse a la investigación. En cualquier caso, los profesores constituyen un objeto que insiste en negarse a dejarse conocer fácilmente, lo cual es posible que haga su *otredad* aún más misteriosa y atractiva, a pesar de todo.

Un paso más, y podemos ver que como tantos otros los profesores han sido discursivamente contruidos como subalternos. Al igual que para el caso de la historiografía, no podemos pensar en una voluntad de subalternizar a los profesores a través del discurso de la filosofía de la educación o de la didáctica crítica, sobre todo porque dada la configuración de la relación entre el lugar de enunciación²⁷ y el objeto de estudio, esta categoría es impensable. Es por esta razón que, como sostiene Prakash (1997, 303):

Al situar a los subalternos en el laberinto de los discursos, [esta bibliografía] no puede pretender un acceso sin mediaciones a su realidad. Los subalternos y la subalternidad existentes surgen de entre los pliegues del discurso, a través de sus silencios y cegueras y de sus pronunciamientos sobredeterminados.

Por su parte, la idea de que los profesores no tienen voz en la bibliografía que se ocupa de estudiarlos, puede ser sostenida sin dificultad. En tanto objeto de investigación son –por definición– aquello que ha de ser interpretado aún si todo parte de sus dichos en entrevistas, diarios de clase, observaciones, e incluso, narrativas. Se sigue de esto que de esta manera se ejerce sobre ellos una cierta violencia epistemológica, que condice con la condición de subalternos que se desprende del discurso académico acerca de ellos. Esta idea se refuerza sin duda si además consideramos el hecho de que finalmente les son indicados modos de entender y de hacer respecto de su desempeño profesional, además de un proyecto de cambio. Spivak (1998, 189) lo ha planteado respecto de los sujetos coloniales, que no son desde su punto de vista los únicos subalternos, aunque está claro que no se ha ocupado de los profesores en particular:

El ejemplo más claramente presente de tal violencia epistémica es ese proyecto de orquestación remota, de largo alcance y heterogéneo para constituir al sujeto colonial como Otro. Ese proyecto representa también la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad.

Podría, sin dificultad, sustituirse al ‘sujeto colonial’ por el ‘sujeto enseñante’ y el aparato conceptual de Spivak permanecería válido y aplicable a la relación entre los profesores teorizados y la academia teorizante. Sin embargo, no podemos quedarnos en este punto pensándolo como una condición de victimización de los profesores por parte de los investigadores. Tampoco podemos, a cuenta de la opacidad el objeto de estudio, construir una especie de mito solipsista de la incognoscibilidad de las *teorías* que gobiernan –siempre

²⁷ Mignolo (1996, 2005) maneja reiteradamente la relación entre primer y tercer mundo como lugares de enunciación de la teoría y de la posibilidad de ser exportada o importada según el caso. Me permito transponer metafóricamente al primer mundo como la academia teorizante y exportadora de teorías que hablan al mismo tiempo de sí mismos y de su relación con los otros –incluida su producción teórica–, mientras que el tercer mundo que puede sin dificultad ser asimilado a los profesores en el contexto de la bibliografía analizada. Para la academia los dichos de los profesores, incluso los que puedan tener un status teórico, son más que nada ‘documentos’ de trabajo, data, etc. Remito en este punto al trabajo de Prakash (1990), en relación a la consideración primermundista de la historiografía colonial, en tanto gesto análogo.

singularmente– la práctica de la enseñanza para cualquier sujeto ajeno a ella.

Dejo planteada una discusión en torno al uso de los términos *teoría e investigación* para dar cuenta de la racionalidad de una acción de enseñar por su propio agente, autor y actor. Si fuera el caso, habría que pensar, con Spivak (1987, 198), que hay un sistema de signos que ha entrado en crisis, y que es este desplazamiento discursivo el que habilita un cambio, verdadero y profundo, en los modos de comprensión de la práctica de la enseñanza siendo a su vez una práctica teórica. Asumo también que en este desplazamiento, será la construcción de una *epistemología fronteriza* (Mignolo, 2005) la que permitirá no solo a los profesores servirse de la producción académica –cosa que a su manera han hecho siempre– sino a la academia romper el muro que la ha mantenido en la oscuridad respecto de lo que su objeto de estudio hace y piensa acerca de lo que hace. El siguiente texto de Mignolo, como el anterior de Spivak, tiene sentido en este artículo si accedemos a entender a los ‘agentes locales’ como los profesores –es decir, cada uno de ellos singularmente considerados– y a los ‘mecanismos coloniales e imperiales de subalternización’ como los resultados de las investigaciones académicas acerca de los profesores.

El punto de intersección entre historias locales y diseños globales da lugar a las epistemologías fronterizas como conocimiento crítico local (tanto en Europa como en América o África), debería restituir a los agentes locales el espacio para la producción de conocimiento suprimida por los mecanismos coloniales e imperiales de subalternización. (Mignolo, 2005, 23)

Por último, desearía destacar la importancia del gesto de reconocimiento, aún formando parte de un gesto inacabado. Es desde los pliegues de esa literatura que podrá avanzarse hacia dimensiones teóricas más fructíferas en torno a la práctica de la enseñanza, justo en un tiempo en que parece que todo lo que sabíamos o habíamos hecho empieza a carecer de sentido.

Bibliografía

- Altet, Marguerite, Desjardins, Julie, Etienne, Richard, Paquay, Léopold (éds). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck, 2013
- Argyris, Chris, Schön, Donald, *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass, 1974
- Beillerot, Jacky. *Le rapport au savoir*, in : Beillerot, J. et alii, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan, 2000, 39-57
- Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, New York/London: Routledge-Falmer, 1986. [Edición española: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la ofmración del profesorado*. Madrid: Morata 1988)
- Carr, Wilfred. “Theories of Theory and Practice”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 20-2, 1986, 177-186
- Carr, Wilfred. “Education without theory”, *British Journal of Educational Studies*, 54-2, 136-159, 2006
- Clarke, M. “The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse”. *TESOL Quarterly*, 28-1, 1994, 9-26
- Cuesta, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998
- Cuesta, Ricardo, Mainer, Juan. “Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera”. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 2000, 62-67
- Elliott, John. *Action Research for Educational Change (Developing Teachers and Teaching Series)* Open University Press, 1991. [Edición española: *El cambio educativo desde la*

- investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993]
- Ferry, Gilles. *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan, 2003. [Edición en español: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Madrid : Paidós, 1990]
- Gage, N. L., (Ed.) *National Institute of Education. Conference on Studies in Teaching; Panel 6*, Washington DC, Feb. 1975-<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED111807.pdf> (accessed: 9/4/2013)
- Hancock, R. "Why are class teachers reluctant to become researchers?" In: Soler, J.; Craft, A.; Burgess, H. *Teacher development. Exploring our own practice*. London/NY/ Deli: Sage publications Company, 2001, 119-132
- Kaës, René, Anzieu, Didier, Thomas, Louis. *Fantasme et formation*, Paris: Dunod, 2007
- Kemmis, Stephen, "Action Research and the Politics of Reflection", In: David Boud, Rosemary Keogh and David Walker, (Org) *Reflection: Turning Experience into Learning*, New York: Kogan Page Ltd., 1985, 139-163
- Maestro, Pilar, "El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, 2002, 3-33
- Mignolo, Walter. "Herencias coloniales y teorías poscoloniales". In: B. González Stephan (Org.) *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*, Caracas: Nueva Sociedad, 1996, 99-136
- Mignolo, Walter. "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y subalternización de conocimientos". *GEOgrafía*, 7-13, 2005, 7-28
- Perrenoud, Philippe, "Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation". *Cahiers Pédagogiques*, 390, 2001, 42-45
- Perrenoud, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF, 2010
- Prakash, Gyan. "Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial". In: Rivera Cusicanqui, Silvia y Barragán, Rossana (Org.), *Debates Post Coloniales: Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: SEPHIS, Ed.Historias y Ed. Aruwiry, 1997, 293-313
- Prakash, Gyan. "Writing Post-Orientalist Histories of the Third World: Perspectives from Indian Historiography". *Society for Comparative Study of Society and History*, 34-1, 1990, 383-408
- Schön. Donald. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. U.S.A.: Basic Books, 1983
- Schön, Donald. "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In : Barbier, J-M (Org) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: PUF, 1996, 201-222
- Spivak, Gayatri. "Subaltern studies, deconstructing historiography" In: Spivak, G, *In other worlds. Essays in cultural politics*. N.York: Routledge, 1987, 197-221. [Edición en español: "Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía" In: Mezzada, S. et al. *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*, Madrid: Traficantes de sueños, 2008, 33-68
- Spivak, Gayatri. "Can the Subaltern Speak?" In: Cary Nelson; Larry Grossberg (Org) *Marxism and the interpretation of Culture*, Londres/N.York: Methuen, 1988 [Edición en español: Spivak, G., "¿Puede hablar el sujeto subalterno?" *Orbis Tertius*, 3 (6), 1998,

175-235.

Stenhouse, Lawrence. "What counts as research?", *British Journal of Education*, vol. XXIX-2, 1981, 103-114

Stenhouse, Lawrence. "Artistry and teaching. The teacher as focus of research and development", *Journal of Curriculum and Supervision*. 4-1, 1988, 43-51

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991

Zeichner, Kenneth; Yan Liu, Katrina. "A critical analysis of reflection as a goal for teacher education". In: Lions, N. *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, USA: Springer, 2010, p. 67-84