

ARTIGOS

EN TORNO A LOS DISCURSOS ACERCA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

ANA ZAVALA

RESUMEN

Este artículo indaga en torno a las diversas formas en que la formación profesional docente se conceptualiza actualmente. La revisión de un extenso corpus bibliográfico permite apreciar una variedad de posturas en relación a la formación inicial así como a los cambios que deberían experimentar los profesores para mejorar la enseñanza. Por fuera de él, o lateralmente mencionado, queda una dimensión del discurso sobre la práctica y la formación profesional docente emanado de sus actores sin estar dirigida a investigadores ni a autoridades. La invisibilidad mutua de ambos lugares de producción del discurso organizará el derrotero de este artículo, yendo más allá de la aceptación de la existencia de ambos modos de discursos para entenderlos justamente como producciones de un lugar que permite y prohíbe.

**FORMACIÓN DOCENTE • FORMACIÓN PROFESIONAL • DISCURSO •
ESTADO DE LA CUESTIÓN**

CONCERNING THE DISCOURSES ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

This paper delves into the diverse ways in which teacher development is currently conceptualized. A large bibliographical corpus allows to appreciate how diverse the positions concerning initial teacher development are, as well as the changes teachers should experience in order to improve their teaching practices. Besides the corpus there is another dimension concerning the discourse about teaching practice and professional development issued from its own actors, addressed neither to researchers nor to authorities. The mutual invisibility of those places of discourse production lays down the path for this paper, going further than simply accepting the existence of both discourse modes in order to understand them, as productions of a place that at the same time allows and forbids.

**TEACHER EDUCATION • VOCATIONAL TRAINING • DISCOURSE •
STATE OF THE ART REVIEW**

AUTOUR DES DISCOURS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS

RÉSUMÉ

Cet article discute les différentes manières de conceptualiser la formation professionnelle des enseignants aujourd'hui. La révision d'un vaste corpus bibliographique permet d'évaluer un grand éventail de postures sur la formation initiale, ainsi que sur les changements que les enseignants devraient expérimenter pour améliorer leur enseignement. A côté de ce corpus, il existe aussi une dimension du discours concernant la pratique et la formation professionnelle des enseignants émanant des acteurs eux-mêmes et qui ne se dirige ni aux chercheurs, ni aux autorités. L'invisibilité mutuelle de ces deux lieux de production du discours sera le fil conducteur de cet article, menant au-delà de la simple acceptation de l'existence des deux modes du discours afin de les comprendre comme des productions issues d'un lieu qui permet et interdit à la fois.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • FORMATION PROFESSIONNELLE •
DISCOURS • ÉTAT DE LA QUESTION**

SOBRE OS DISCURSOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

RESUMO

Este artigo indaga sobre as diversas formas em que a formação profissional docente é analisada atualmente. A revisão de um extenso corpo bibliográfico permite apreciar uma variedade de posturas no tocante à formação inicial, bem como às mudanças que os professores deveriam experimentar para melhorar o ensino. Fora dele, ou mencionada tangencialmente, fica uma dimensão do discurso sobre a prática e a formação profissional docente emanada de seus atores sem se dirigir a pesquisadores nem a autoridades. A invisibilidade mútua de ambos os lugares de produção do discurso organizará o itinerário deste artigo, indo além da aceitação da existência de ambos os modos de discursos para entendê-los justamente como produções de um lugar que permite e proíbe.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • DISCURSO •
ESTADO DA ARTE**

ENTENDER(SE), CAMBIAR, MEJORAR...

S I HAY UN TERRENO EN EL CUAL TODO LO QUE SE HA DICHO PUEDE SER DICHO DE otra manera, para mejorarlo o para refutarlo, es el de la formación profesional docente. Una simple recorrida por los trabajos producidos en las últimas décadas nos ofrece un panorama que nos habla de la diversidad de enfoques y posturas así como de los que se oponen y discuten lo que otros han dicho y propuesto. Es sin duda un escenario en el cual la nota dominante es el diagnóstico de que hay muchas cosas que marchan mal, pero podrían marchar mejor, y hasta mucho mejor. Tal vez sea ésta la razón que hace que no haya forma de que los profesores los leamos sin sentirnos de alguna manera acusados de hacer las cosas “mal” y –también es cierto– invitados de modos muy diversos y por razones igualmente diversas, a hacerlas mejor porque eso siempre existe y es posible. El espíritu de mejorar una realidad existente, ya sea invirtiéndola de forma radical, ya sea mejorándola, nada más puede ser tenido como un punto común en todos los estudios académicos acerca de la formación profesional docente.

La discusión en relación a cómo han de resolverse los males actuales en el terreno de la enseñanza y de la formación profesional docente depende en forma más o menos explícita de lo que se entienda por un “buen profesor”, que muchas veces es simplemente la contracara de las carencias del presente. No se trata, sin embargo, de un gesto raro o exclusivo del análisis de las prácticas docentes. Constituye el punto de

partida común a todas las propuestas de mejora en el ámbito político, social, económico... desde la Ilustración hasta nuestros días. Esto es seguramente lo que le da sentido al enorme esfuerzo académico y político que convoca el estudio de las cuestiones referidas a la formación profesional docente, al menos en el ámbito europeo y americano.

Sin embargo, y esto es moneda común en la bibliografía reciente y no tanto, ya casi nadie se extraña frente a la comprobación de que los frutos de ese esfuerzo queden como atrapados en una red académica que no llega precisamente a quienes parecería estar destinada: los profesores. Esto ha desafiado aún más a muchos investigadores universitarios para encontrar precisamente el punto de falla de la cuestión (CLARK, 1988; PERRENOUD, 1994; HANKOCK, 2001; DESJARDINS, 2013). Desde mi punto de vista –y esto constituye posiblemente la tesis central de este artículo– no alcanza con reconocer que existe una perspectiva “desde dentro” y otra “desde fuera” (COCHRAN-SMITH; LITTLE, 1993; RAYOU, 2008), sino que hay que profundizar en lo que esos dos *lugares* (DE CERTEAU, 1993) de producción de saber y de práctica *permiten* y *prohíben* para que la cuestión de los discursos en torno a la cuestión de la formación profesional docente (y por añadidura la del análisis de las prácticas de enseñanza) deje de ser siempre sorda de un oído.

De alguna manera el trabajo de teorización de la investigación universitaria respecto de la formación profesional docente –así como la de las prácticas de enseñanza– entrelaza no siempre de manera dialéctica *dos mundos* que son mutuamente *otros*. La potestad de decir al otro, el otro colonial, el otro subalterno, el otro simplemente otro, ha sido desde siempre un espejo difícil de interpretar e incluso de aceptar en su dimensión de referencia identitaria (ya sea personal, cultural, social o ideológica). Requiere, naturalmente, un ejercicio profundo de deconstrucción del propio discurso que no puede no pasar por las condiciones de su producción (es decir por lo que su *lugar* le *permite* y a su vez, le *prohíbe*).

Aunque esta idea parecería estar apuntando directamente a los frutos de la investigación universitaria respecto de la formación profesional docente y de las prácticas de enseñanza, se aplica también a esos discursos llenos de ajenidad que son los discursos de los profesores hablando de sí mismos. Aunque es difícil que un profesor no “entienda” lo que está haciendo –como a menudo parece suponerse– cualquiera sea el discurso respecto de su hacer y de las raíces identitarias que darían cuenta de la concepción relativa a su propia formación profesional, es igualmente un discurso que –palabra por palabra– puede analizarse, someterse a crítica y resultar fortalecido o profundamente reconsiderado. Desde el limitado espacio de mi experiencia solo puedo decir que los profesores que se sienten teóricos de su propio hacer profesional tienen más facilidad para entenderse con esos *otros* que son los investigadores,

ya sean historiadores, filósofos, lingüistas o psicólogos. De la misma manera, me ha parecido que aquellos investigadores que sienten que su investigación es una práctica de la cual son sujetos, atraviesan un puente hacia la práctica de la enseñanza con más facilidad, produciendo discursos relativamente más sensatos. Remito, sin más, a un texto de Vygotsky (1925/1994, p. 46), particularmente esclarecedor respecto de este asunto:

Es la raíz de la cuestión del “yo” del otro, del conocimiento del psiquismo del otro. El mecanismo del conocimiento de sí mismo (de la conciencia de sí) y el del conocimiento del otro es el mismo. Las teorías habituales sobre el conocimiento del psiquismo del otro reconocen sin ambages que no lo podemos conocer [...] o, en el caso de algunas hipótesis, intentan construir un mecanismo plausible cuya esencia sea la misma, como en la teoría de la sensación o en la de las analogías: **conocemos a los demás en la medida en que nos podemos conocer**; al conocer la cólera de los otros, reproduzco la mía.¹ (mi traducción; negritas mías)

Este trabajo estará estructurado en dos partes. La primera atravesará algunas cuestiones relativas a los distintos tipos de discursos en torno a la formación profesional docente haciendo particular énfasis en la ajenidad que los distancia y en los reparos metodológicos que esto implica. La segunda se centrará en las diversas maneras en que algunos autores analizan la relación entre formación profesional y cambio, y de alguna manera entre formar y formarse, entre ser el profesional que uno puede o quiere y el que otros necesitan –o quieren– que uno sea. La idea de no perder el ‘contrapunto’ entre las distintas voces que tienen voz en este asunto y sus *lugares* estará presente a lo largo de todo el artículo. Una breve conclusión cerrará el trabajo recogiendo lo esencial de las cuestiones abordadas en él.

ENTRE PUNTOS DE VISTA, DISCURSOS Y MODOS DE ENTENDER LA FORMACIÓN Y EL CAMBIO

Si hemos de dar por aceptada la existencia de dos discursos –relativa o absolutamente independientes entre sí– cuyo tema es la formación profesional docente, me parece sensato comenzar por echar una mirada a las formas en las cuales se suponen vinculados. Existe, naturalmente, una amplia bibliografía que *dice* lo que los profesores son, saben, piensan, sienten o desean, a partir de lo que ellos mismos *dicen* (entre muchos posibles: RUSSELL; MUNBY, 1991; CLANDININ; CONNELLY, 1996; BONNETON, 2008; ALTET et al., 2013). Es una literatura en sí misma diversa, pero no es esta condición la que hace menos visibles sus

1

En el original: “C’est la racine de la question du “moi” d’autrui, de la connaissance du psychisme d’autrui. Le mécanisme de la connaissance de soi (de la conscience de soi) et celui de la connaissance d’autrui est le même. Les théories habituelles sur la connaissance du psychisme d’autrui soit reconnaissent sans ambages qu’on ne peut le connaître [...] soit dans certaines hypothèses cherchent à construire un mécanisme plausible dont l’essence est la même que ce soit dans la théorie de la sensation ou dans celles des analogies: nous connaissons les autres dans la mesure où nous nous connaissons nous-mêmes; en connaissant la colère des autres, je reproduis la mienne propre.”

relaciones con los modos en los cuales las ciencias sociales se vinculan con sus objetos de estudio (FENSTERMACHER, 1994, p. 4, 7). La voz de los profesores es de una manera o de otra “la prueba” o “el testimonio” sobre el que descansan unas conclusiones, cuya validez no depende del testimonio sino de la pulcritud metodológica con que el investigador lo haya manipulado (RIOPEL; GERVAIS, 2008). En definitiva se trata –no podría ser de otra manera– de un discurso acerca de otro(s) discurso(s). Y sin embargo, siempre es posible una lectura desde *los márgenes* de ese discurso, en la cual la voz de los profesores aparezca *de otra manera*.

Esta consideración me llevará por dos caminos, que abordaré sucesivamente. En primer lugar me parece importante detenerme en algunas cuestiones relativas a las condiciones de producción del discurso de la “prueba” o del “testimonio” sobre el cual la investigación relativa a la práctica de la enseñanza o la formación profesional docente se ha basado. En segundo lugar me parece ineludible explicitar los efectos de las dimensiones interpretativas presentes en cada uno de los discursos que jalonan la llegada al que es finalmente retenido por cada lector. La idea central aquí es evitar el borramiento de los límites entre uno y otro tipo de discurso relativos a la formación profesional docente haciendo de los dos modos de discurso uno. Para terminar este apartado me permitiré explorar de forma sucinta las maneras en que las consideraciones anteriores podrían afectar –desde el punto de vista de la certeza– a un sustrato de naturaleza causal y abarcador en términos de generalidad que parece ser bastante constante en relación al gesto de producción de conocimientos en lo que concierne a la formación profesional docente. El contrapunto con *el otro discurso* tendrá un lugar especial en el desarrollo de esta argumentación.

Pensemos entonces en primer lugar en las condiciones de producción de un discurso sobre uno mismo en un contexto que no es ni privado ni íntimo, de una forma que no es habitualmente espontánea. No estoy sugiriendo que lo que los entrevistados, encuestados u observados digan en esa ocasión sea necesariamente falso –que podría serlo al menos en parte– sino más bien que podría haber sido diferente, en todo o en parte, si el momento fuera otro, o la circunstancia, o el interlocutor... Estoy más bien sugiriendo tomar en cuenta el registro necesariamente interpersonal e intersubjetivo de la fuerza ilocutoria de la que están dotados los discursos que constituyen la base de estas investigaciones. La historia (historia conceptual entre otras miradas), y también la sociología y la psicología, han avanzado mucho teóricamente en el terreno del relacionamiento de los investigadores con la voz del otro, cercano o lejano en el espacio y/o en el tiempo.

En una larga experiencia en este terreno, he tenido ocasión de escuchar o leer textos que me han parecido “la mejor versión de mi mismo/a” (ya sea que sintiera que potenciaban el acierto o el error

de manera que podría considerarse sin duda narcisista, ya sea que percibiera que lo que se ofrecía en ellos era más una conclusión que un testimonio), así como he tenido ocasión de enfrentarme a ciudadelas amuralladas que consideraban una intromisión inadmisibleso de solicitar algo respecto a sus valoraciones o sentimientos respecto de sí mismo. No deberíamos nunca dejar de tener en cuenta que el lado oscuro de los discursos –escritos o hablados– acerca de uno mismo, de lo que es o de lo que hace, es sin duda un efecto de desnudez –de *exposición* en el sentido freudiano– que no todos afrontamos de la misma manera (para algunos es placer, para otros vergüenza, y para otros lo más natural del mundo). De todas formas, siempre es más importante lo que piensa el que habla que lo que dice, pero de todos modos de lo que nunca podemos estar seguros es de que sea efectivamente “lo mismo” o “lo otro”, más allá de que uno quiera *creer* que lo es. En este punto, y también en relación a las consideraciones que siguen, creo importante mencionar lo que en el ámbito estadounidense se conoce como *narrative inquiry* (CLANDININ; CONNELLY, 1991; RITCHIE; WILSON, 2000). Estos autores proponen, como lo hace la clínica de orientación psicoanalítica francesa (BLANCHARD-LAVILLE, 2001; CHAUSSECOURTE, 2014) una dimensión interactiva mucho más profunda y dialéctica entre los investigadores –que siguen siendo investigadores– y los profesores –que siguen siendo su objeto de estudio– y acerca de los cuales se produce un texto final que no es en coautoría. De todas formas la explicitación de las condiciones de producción del texto que conceptualizará la práctica de la enseñanza o la trayectoria de formación del o los profesores que son su objeto de investigación, constituye un detalle metodológico a destacar muy especialmente en la medida en que en otros modelos de investigación no forma parte de los protocolos. En este sentido intenta dejar de ser, al menos por un instante, un no-lugar de producción del discurso, particularmente tratándose de un discurso sobre el otro y no sobre uno mismo.

Más allá entonces de las consideraciones relativas al *lugar de producción* de ambos tipos de textos, me parece que es pertinente abordar también la cuestión de la existencia de varios niveles de interpretación superpuestos tanto en los textos “documentales” como –y con más razón– en los que se refieren a ellos. De hecho, acabo de referirme parcialmente a uno de ellos en el párrafo anterior. Un discurso sobre uno mismo, sobre sus acciones o sobre sus sentimientos, aún en el mundo silencioso del pensamiento privado, es siempre una interpretación del asunto, que podrá o no variar con el tiempo. Todos hemos dicho alguna vez: “no sé por qué me parecía tan bueno... o tan malo... aquel planteo, aquel curso...”, sugiriendo evidentemente que en el momento de decir esto la consideración del asunto ha variado, tal vez de manera radical. Inevitablemente, el paso de ese pensamiento a una forma discursiva

pública, formando parte de un contexto de interlocución determinado, representa sin duda un segundo nivel interpretativo en el cual el hecho de que sea dirigido a alguien (en singular o en plural) cuenta de forma decisiva. En los hechos constituye no solo una interpretación de su asunto –la clase de hoy, por ejemplo– sino también de lo que el hablante piensa de él, una versión de lo cual será ofrecida al interlocutor. Clot (2000, p. 58) sostiene que:

[...] la descripción siempre es dirigida. La verbalización no es la puesta en palabras de la acción pasada. Se trata de una actividad del lenguaje completa en la cual el o los sujetos redescubren la actividad y la transforman.² (mi traducción)

Por su parte, Barbier (2000, p. 91) nos alerta:

Para citar tan solo un ejemplo, caricatural pero frecuente, constatamos que un cuestionamiento directo sobre las motivaciones o los valores declarados por los actores es luego utilizado por el propio investigador como indicador de motivaciones o valores que se pueden atribuir a estos mismos actores. Ingenuidades tantas veces repetidas...³ (mi traducción)

Finalmente no podemos dejar de considerar que la forma en que ese pensamiento llega a los lectores –aun en el modo más elemental de la transcripción textual y fiel– forma parte de otro universo discursivo en el cual lo dicho es “la prueba” o “el ejemplo” de apreciaciones, conceptualizaciones o conclusiones –del autor del nuevo texto– respecto del asunto. Naturalmente este hecho incorpora nuevos niveles interpretativos en la cuestión –es decir lo que el autor piensa de la cuestión y la forma en que ofrece para otros una versión de su propio pensamiento–... a los que se agrega, sin duda, el de *cada uno* de los lectores...

Dicho de otra manera, y más allá del uso del modo indicativo que organiza muchos de estos textos, tenemos que poder pensar que lo que los diversos discursos en torno a lo que es y cómo se produce la formación profesional docente tiene demasiadas mediaciones interpretativas –que no son, ninguna de ellas, ni ingenuas ni neutrales desde el punto de vista político, filosófico o ideológico– como para asumir que en su entrelazamiento configuran un correlato verbal fiel de ese aspecto de ‘lo real’ que es la formación profesional docente, estructuralmente vinculada a la práctica de la enseñanza (en futuro, en presente o en pasado). Debería estar claro que acceder a lo que otro dice acerca de lo que piensa acerca de lo que hace empieza por des-naturalizar el inevitable trabajo interpretativo que hace quien lo lee o lo escucha,

2

En el original: “la description... est toujours adressée. La verbalisation n’est pas la mise en mot de l’action passée. C’est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l’activité et la transforment.”

3

En el original: “Pour ne... ne citer qu’un seul exemple, caricatural mais fréquent, on constate qu’un questionnement direct sur les motivations ou sur les valeurs déclarées par les acteurs est ensuite utilisé par le chercheur lui-même comme indicateur de motivations ou de valeurs attribuables à ces mêmes acteurs. Naïvetés combien de fois répétées...”

suponiendo que lo que interpreta, es a su vez una interpretación. A este respecto en el apartado titulado: *Interpretation in narrative inquiry*, en Clandinin y Connelly (1991, p. 274-276) sostienen que:

Al inicio un investigador de narrativas se preocupa con la descripción [...]. Pero incluso en estos apuntes descriptivos hay una calidad interpretativa, porque cuando contamos a los demás historias sobre nosotros mismos [...] nos comprometemos a ofrecer una interpretación de las historias que estamos viviendo. Y cuando nosotros, como investigadores, apuntamos algo sobre la observación del participante, hay una calidad interpretativa presente en los apuntes que realizamos.⁴ (mi traducción)

El uso del modo indicativo, la escritura impresa, y el prestigio social y político del mundo académico hacen que los textos tengan –barthesianamente hablando– el aspecto de verdades respecto de su asunto. Me refiero particularmente a la diferencia entre decir: “este libro tiene 100 páginas” o “ayer llovió”, y decir “los profesores no tienen tiempo para investigar” o “los profesores prefieren esto a aquello”. Sin embargo, y esto es también relevante, la mayoría de los textos ‘documentales’ está también expresada en modo indicativo y no es sin esfuerzo que ellos llegan a ser considerados por sus autores como versiones del pensamiento del hablante relacionadas con el contexto de enunciación. Desde mi punto de vista en estos casos lo que está detrás del uso del modo indicativo no es la dimensión interpretativa de la conclusión sino un juego sutil entre la *convicción* –que es un gesto hacia sí mismo– y la *persuasión* –que es un gesto hacia el otro– que hace que los textos que expresan la voz de los profesores deban ser tenidos más como un diálogo que como una simple declaración/testimonio sobre el asunto en cuestión. Aunque el planteamiento pueda estar estructurado en otra forma, no siento que me aleje fundamentalmente de algunas consideraciones vertidas por Fenstermacher en un texto ya clásico como es: “The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching”, de 1994.

Para cerrar este apartado y como lo he anunciado anteriormente veré algunas implicaciones de este posicionamiento respecto del juego entre estos dos tipos de discursos en relación a la formación profesional docente. De hecho el énfasis en el entrelazamiento de versiones en relación a los acontecimientos o a la significación personal de los mismos apunta directamente a la disminución de las certezas que puedan respaldar las afirmaciones respecto de la naturaleza de la formación profesional docente. También pone en cuestión la certidumbre con la cual los modos en que los dichos o los hechos de los profesores permiten aventurar una relación entre distintos niveles de eventos –como por ejemplo el modelo de formación profesional y el tipo de enseñanza que

4

En el original: “Initially a narrative researcher is concerned with description [...]. But even in these descriptive records, there is an interpretive quality, for when we tell stories of ourselves to others [...] we are engaged in offering an interpretation of the stories we are living. And when we, as researchers, record field notes of participant-observation, there is an interpretive quality that enters into the notes we keep.”

se imparte o el tipo de profesor que se es– o entre la base documental de la investigación y sus conclusiones, particularmente si están expresadas en términos de “los profesores son”, o piensan, o desean...

Algunos autores (EVANS, 2014; CLARK, 1992; FERRY, 1983/2003) han planteado hace ya varios años la idea de que tal vez no sea posible establecer un vínculo razonablemente seguro entre la implantación institucional de modelos de formación profesional docente y lo que podría considerarse como sus “resultados” en términos de estilos de enseñanza y resultados educativos ‘medibles’. Mientras que Clark (1992, p. 75) se permite sugerir que los profesores sean *self-directed professionals* porque a su entender “la buena noticia es que los profesores no son pasivos, necesitados, deficientes y homogéneos”⁵ (mi traducción), Evans (2014, p. 181) acepta finalmente que “establecimos que el efectivo aprendizaje profesional no está necesariamente confinado al desarrollo intencional de oportunidades y eventos”⁶ (mi traducción). Mucho antes, Ferry (1983/2003, p. 29) había propuesto que “la formación no pasa de un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido gracias a recursos ofrecidos o que buscamos”⁷ (mi traducción).

Para ellos esto es evidente aun desde una mirada exterior a la propia práctica de la enseñanza. De alguna manera la falta de certidumbre en relación a la clase de profesor –y de enseñanza– que derivará de la puesta en práctica de un cierto tipo de dispositivo institucional de formación profesional docente debe ser entendida en clave de posibilidades de generalización. No es que no se pueda, finalmente, considerar la existencia de un vínculo entre *un* estilo de práctica, *una* biografía profesional y la interacción con un modelo de formación profesional docente... para *un* profesor. El problema es determinar si existen modos de argumentar –y comprobar– que será así, si no para todos, para una amplia mayoría que permita usar el término “en general...”

Desde mi punto de vista es evidente que esta idea se adhiere –a veces en contradicción con algunos parámetros de los planteamientos renovadores– a una estructura causal que vincula en forma directa modos de hacer (en la enseñanza o en la formación docente) con lo que se supone son sus “resultados”. De esta manera se da por sentado –incontables veces (GINNS et al., 2001; PERRENOUD, 2001, PAQUAY et al., 2014)– que unas ciertas formas de enseñar favorecen o impiden el aprendizaje de los conocimientos enseñados, así como unas ciertas formas de cursos en formación docente inicial dan como resultado un cierto tipo de profesores, que a la larga impartirán un cierto tipo de enseñanza que dará, obviamente, un cierto tipo de resultados educativos. Me parece interesante para el caso remitir a la idea de ‘imputación causal singular’ de Ricœur (1985/1995, p. 301). Aunque para Ricœur esta condición se aplica al pensamiento histórico, de hecho para quienes analizan la realidad de la práctica de la enseñanza y de la formación profesional docente, de lo que hablan es de

5

En el original: “the good news is that teachers are not passive, needy, deficient and homogeneous”.

6

En el original: “we have established that effective professional learning is not necessarily confined to intentional development opportunities and events”.

7

En el original: “se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou qui l'on se procure”.

cosas que han pasado (por eso pueden conocerlas), y de la manera en que organizan (“por la imaginación”) el vínculo racional entre unas y otras, siendo algunas de ellas imputadas de la existencia de las otras. De hecho lo que importa es que, más allá de las dimensiones argumentales, no hay forma de “probar” la relación entre, por ejemplo, un modelo de formación profesional docente y unos resultados educativos, ya sean extraordinarios o desastrosos. Hancock (2001, p. 122) se permite hablar de *illusion of causality* (“i.e. los profesores enseñan y por ello los alumnos aprenden lo que se les enseña”⁸ (mi traducción), lo que de alguna manera se aplica también a los alumnos de profesorado).

En los hechos, partir de esta consideración parece minar las bases de cualquier propuesta institucional de formación profesional al estar asumido que –sin importar como ésta sea– unos resultarán un tipo de profesores y otros, uno diferente (y tal vez otros no sean ni de uno ni de otro tipo). En tanto esta lógica se aplica también para el pasado, esta consideración tiene potencialmente la virtud de minar también la base de algunas conclusiones respecto de la relación entre los males del presente en el terreno educativo y los formatos institucionales de formación profesional docente que se suponen decisivos en la formación de los profesores en ejercicio, tenidos por responsables de las carencias de la situación. De este modo estoy sugiriendo que por un lado no es sensato aventurar unos resultados –hacia el futuro– o unas causas –en el pasado– en el terreno de la formación profesional en base a una estructura causal que solo tome en cuenta la configuración de la oferta institucional de formación profesional docente, en tanto “causa” de un “efecto” (esperado o comprobado).

A mi manera de ver, una de las claves más importantes para poder movernos con cierta comodidad en este terreno es tener siempre en cuenta que los *sujetos* que son *objeto* de análisis son a la vez *sujetos de análisis* del mismo *objeto*, es decir, de su práctica de enseñanza o del sentido de su formación profesional (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1993). Visto desde la óptica de la detentación de poder esto quiere decir que el hecho de estar social, política o ideológicamente autorizado para decir al otro, comprenderlo o diseñar los modos en que ha de ser, convive necesariamente con otros modos de ejercicio del poder, más subrepticios, más invisibles y de alguna manera relativamente invulnerables, que hacen de cada sujeto en formación el lugar en el cual cobran sentido –en singulares diversos e infinitos– las mediaciones de formación que le son ofrecidas tanto por las instituciones de formación profesional como por el vasto campo de experiencia que es su propia vida.

Y es justamente desde este *otro* lado que siempre es posible pensar que *todos* (es decir *cada uno de nosotros*) somos buenos, malos y medianos profesores en distintas circunstancias, aun en el corto lapso de una clase. Más aún, lo somos y al mismo tiempo para algunos alumnos y no para otros, para algunos colegas y no para otros, para

8

En el original: “teachers teach and pupils therefore learn what is taught.”

algunas autoridades y no para otras. De hecho deberíamos aceptar que nadie es tan buen profesor que haga *todo* bien, como nadie es tan mal profesor que haga *todo* mal. La cantidad de cosas que suceden durante una hora de clase es tan enorme y diversa que no hay forma de agruparlas en una sola categoría que tenga además claros referentes para poder apreciar a qué distancia está alguien del ideal. He visto clases en las cuales no podría presentar objeciones respecto de la selección, ordenamiento y estructuración de los contenidos, y sin embargo me ha quedado la sensación –jamás la certeza– de que los estudiantes, todos, algunos, la mayoría... no han entendido mucho de qué se ha tratado aquella clase... También he visto clases con una dinámica interpersonal estupenda, ágiles, atractivas, salvo que el muro de Berlín dividía también a Alemania en dos partes... y otros detalles por el estilo. Clases en singular, porque tal vez la anterior o la siguiente *me* hubieran dejado una sensación diferente, de la clase y de quien la dictaba, cuya impresión de la misma –sin ser equivocada– podría ser totalmente diferente a la *mía*. Todos sabemos que *alguna vez, algún tema, alguna clase o algún curso* nos ha salido mejor o peor que otro, en *este* año, o en *este* grupo que es tan agradable o en *aquel otro* que es tan complicado en su manejo. También sabemos que no siempre hemos tenido ganas, necesidad o la oportunidad de hablar sobre eso con alguien.

Todos tenemos claro, además, que cuando corregimos los trabajos de nuestros alumnos y vemos que hay algunos extraordinarios y otros desastrosos, sentimos que podemos pensar cualquier cosa si quisiéramos entender que esos resultados reflejan la calidad de nuestra enseñanza. Naturalmente que podemos pensar que algunos estudiantes no entendieron la propuesta, o que tal vez con otra propuesta más o menos complicada los resultados habrían sido mejores o peores. Dicho de otra manera, es muy difícil deducir la calidad de la enseñanza de un profesor a partir de los resultados de los desempeños de sus estudiantes (como lo es suponer un saber a partir de éstos). La idea de que con buenos alumnos todos nos sentimos buenos profesores –y viceversa– es bastante difícil de refutar.

He conocido profesores para los cuales la promoción de los estudiantes era... casi una obligación, un derecho que los asistía... y en general no recuerdo que ni yo ni otros colegas los tuviéramos por muy buenos, aun si (o precisamente porque) *todos* sus estudiantes obtenían buenos resultados en las evaluaciones. En otros casos hay que reconocer que es justamente el ‘fracaso escolar’ lo que hace de un profesor *un buen profesor*, en la medida en que se lo supone con estándares altos en materia de enseñanza y por lo tanto de exigencia en el rendimiento escolar. Hay, por supuesto, alabanzas para aquellos que todos consideran clarísimos, que nadie tiene dificultad para entenderlos, y eso los hace mejores profesores que aquellos a los que nadie entiende nada. También las hay para los que tienen la clase bajo control o para los que tienen

buen trato con sus alumnos. Está claro que nada de esto tiene forma de llegar a las estadísticas o a los estándares nacionales o internacionales, sino que más bien forma parte de ese mundo en el cual todos –al igual que *nuestros* alumnos– tenemos nombre y apellido. No recuerdo haber acompañado profesores o estudiantes de profesorado preocupados por ser profesores reflexivos, o investigadores, o constructivistas, piagetianos, o incluso ‘buenos’ profesores. Lo que sí recuerdo es la diversidad de las “urgencias” que demandaban mi consejo, mi ayuda, mi saber, mi escucha... que siempre reflejaban la singularidad de los asuntos que los preocupaban.

CAMBIAR, FORMAR, FORMARSE

Está claro que cuando uno se inscribe en una institución de formación profesional (ya sea el instituto de profesores o la facultad de medicina) tiene ya alguna idea de lo que hará cuando ejerza la profesión. Sin embargo, tratándose de la formación profesional docente hay algunas consideraciones que podrían tener su relevancia. De hecho sucede que a diferencia del caso de otras profesiones todo el mundo ha estado frente a una enorme diversidad de profesionales de la enseñanza prácticamente a lo largo de toda su vida, o por lo menos en los últimos 15 años antes de inscribirse en la carrera (y a veces más, porque no todos lo hacen al egresar de la secundaria) conviviendo pasivamente con el ejercicio de la profesión que ha elegido. También está claro que cuando alguien se inscribe en una institución de formación docente –como en cualquier curso o carrera– no espera salir igual que como entró. Lo que no está tan claro es que –una vez en el ejercicio de la profesión– todos se sientan llamados a cambiar lo que hacen, en el entendido de que encuentren razones para hacerlo. Tampoco está claro que, desde un mundo exterior a las prácticas, se puedan apreciar los múltiples y diversos procesos de cambio que se producen en el lecho del río.

Estos son posiblemente los puntos cruciales en cuanto a los ejes que atraviesan las concepciones y las expectativas respecto de la formación profesional docente en la actualidad: *formarse* o ser *formado* para ser –y serlo– y luego decidir/tener que cambiar lo que uno ya es. Hay, por un lado, un buen número de posturas en relación al pasaje del “lego” al profesional que están mayormente centradas en los dispositivos institucionales de formación docente; por otro lado hay también muchas posturas que se enfocan en los cambios respecto del ejercicio profesional partiendo algunas veces de la inadecuación a los fines –es decir, de la ineficiencia– y otras de los cambios requeridos por una renovación de las finalidades políticas o sociales de la educación. Abordaré estas dos cuestiones sucesivamente en lo que resta de este apartado. Me abocaré entonces en primer lugar a algunas formas en las que se ha

analizado la cuestión relativa a la entrada en la profesión, para luego centrarme en aquellas posturas que se enfocan en la crítica a un modo de ejercer la profesión para transformarlo en otro. En este punto me interesará particularmente contrastar lo que sobre todo la bibliografía anglófona conoce como profesores investigadores y lo que es en los hechos la investigación práctica de la práctica de la enseñanza como fuente de cambio y mejora en el ejercicio de la profesión docente.

FORMAR(SE) PROFESOR(ES)

¿Cómo es que una persona se transforma en profesor o profesora? Como hemos visto más arriba, están los que piensan que es un proceso exterior a ella el que hace que se transforme en un determinado tipo de profesional de la enseñanza, los que piensan que eso se conjuga con decisiones del propio sujeto en formación, y los que piensan que es algo que cada uno hace a su manera y por razones siempre singulares. Están también los que piensan que hay que aprender algo acerca de la profesión antes de ir “al terreno”, y los que piensan que todo lo valioso se aprende haciendo... o a veces con un pie en cada lado por un tiempo. Y finalmente, si uno le preguntara a los profesores, uno por uno, en qué ha consistido su formación profesional, tal vez tuviera muchas más respuestas de las que puede procesar, no olvidando nunca que eso es *simplemente* lo que contestan en el curso de una encuesta, y que Argyris y Schön (1974, p. 6-7) denominan teorías profesadas (*espoused theories*). De hecho, habría que preguntarse hasta qué punto este asunto forma efectivamente parte de las preocupaciones de los profesores en relación a su hacer profesional. Desde mi punto de vista, el hecho de considerar que los profesores “se” formen (a sí mismos) o sean “formados” (por otros) da cuenta más de unas diferencias en el entendimiento de la realidad por quienes son en buena medida ajenos a ella que de la propia forma de la realidad, que permanece inasible.

En este sentido a veces se hace una distinción que acarrea un cierto tinte valorativo entre la idea de que los profesores se forman a sí mismos según un plan que les es personal, y la que los convierte en productos de una maquinaria de producción que les es enteramente ajena (POPKEWITZ; KIRCHGASLER, 2015; RITCHIE; WILSON, 2000), como si esto implicara en los hechos un mayor o menor grado de libertad para los profesores. Zeichner e Yan Liu (2010, p. 70) se permiten, por el contrario, relativizar ampliamente este tipo de posturas:

En realidad, a pesar de todos los retóricos esfuerzos para preparar a profesores más reflexivos y analíticos sobre su trabajo, la educación reflexiva docente hizo muy poco para fortalecer la formación del genuino profesor y para subrayar los papeles docentes en la reforma educacional. En lugar de esto, a menudo se creó una

ilusión de la formación docente y ello mantuvo de una forma sutil la posición subordinada de los profesores.⁹ (mi traducción)

De todas formas, este discurso permanece persistentemente exterior a la cuestión central de la formación profesional docente, si la entendemos como un proceso que acontece a un sujeto, a muchos sujetos, en una dimensión que no hace del asunto algo “físico” y por lo tanto abordable por la investigación como se abordan otros acontecimientos y procesos. La idea de que tal vez los mecanismos de esos procesos estén por detrás del horizonte es siempre inquietante, en particular en el seno de tradiciones para las cuales la investigación ha develado tantos misterios. Intentando organizar algún sentido para este juego entre dos, por dos, que involucra no solo un(os) formado(s) y un(os) formador(es), sino además un(os) discurso(s) exterior(es) y el de cada uno, me ha parecido pertinente acercarme a miradas afines al psicoanálisis, porque me parece que permiten ver la cosa “de otra manera”.

En este sentido la postura de Kaës, Anzieu y Thomas en *Fantasma y formación* (2007) tiene la virtud de des-velar el lugar del formador en un contexto en el cual la centralidad de los dispositivos institucionales referidos a los sujetos en formación acaba neutralizando el juego de las perspectivas subjetivas de todos aquellos que ocupan el lugar de los formadores (es decir, políticos, académicos y profesores ‘formadores’). Desde su punto de vista la demanda de formación hacia otros es un gesto natural del sujeto, que combina la *pulsión* de ya no ser como es y el *deseo* de ser como el otro en algún aspecto. A su vez, Kaës considera que cualquiera sea el lugar del formador, la idea de poder “crear” al otro, de formarlo, es un lugar en el cual el ejercicio del poder ocupa un lugar (“de omnipotencia y de destrucción”) muy importante: “No hay duda de que, para crear y formar, dar el ser y la vida, también hay que destruir”¹⁰ (mi traducción) (2007, p. 70). Cercano al pensamiento de Kaës (2007), y también al de Enriquez (2008), Ferry (1983/2003, p. 37) nos dice: “El insensato proyecto de modelar al otro, de crear un ser a nuestra imagen, de insuflarle vida, que es el fantasma del facilitador, solo logra ofrecerle la muerte”¹¹ (mi traducción). Y sin embargo, todos somos de alguna manera formados (por alguien, en singular y en plural) y formadores (de otros, en singular y en plural).

Es desde este punto de vista que me interesa analizar el uso del verbo ‘formar’ en muchos materiales relativos a la formación profesional docente. “Formar” los profesores del siglo XXI, “Formar” profesores reflexivos, “Formar” buenos docentes... El uso del infinitivo no ha de engañarnos en relación a la existencia de un sujeto para ese verbo: *nosotros*... el Estado, el Instituto de Formación Docente, el Ministerio de Educación, la sociedad... que se permite, discursivamente, atribuirse el poder de formar y de decidir cómo será esa formación

9

En el original: “Here, despite all of the rhetoric surrounding efforts to prepare teachers who are more reflective an analytic about their work, in reality, reflective teacher education has done very little to Foster genuine teacher development and to enhance teachers’ roles in educational reform. Instead, an illusion of teacher development has often been created which has maintained in more subtle ways the subservient position of the teacher.”

10

En el original: “C’est sans doute que, pour créer et former, donner l’être et la vie, il faut aussi détruire.”

11

En el original: “Le projet insensé de modeler l’autre, de créer un être à son image, de lui insuffler la vie, qui est le fantasma de l’animateur, ne peut aboutir qu’à lui donner la mort.”

(es decir, su producto). Y sin embargo, en un mundo como el que nos rodea, asumir esta dimensión de producto en relación a la formación profesional docente –y no solo ella– da seguridad y racionalidad a los emprendimientos institucionales aunque más no sea desde el punto de vista de justificar su financiamiento (ver por ejemplo ALTET; GUIBERT, 2014). A mi modo de ver es posible que sea la idea de poder “formar” o al menos dirigir la formación profesional en un sentido concreto la que esté detrás del esfuerzo académico que orienta distintas investigaciones en pos de poder definir qué es finalmente la “formación profesional docente” y sobre todo cómo se produce. Repasaré a continuación algunas posturas que me parecen significativas, entre muchas posibles.

A este respecto, L. Evans (2002, 2014) apunta a generar una mirada *de autor* en relación a la manera en que la formación profesional docente acontece. Establece con toda claridad no solo el hecho de que hay múltiples y diversas miradas sobre el asunto, para concluir que a pesar de la inevitable individualidad del proceso, se lo puede modelizar en grandes líneas. Su idea principal es que ocurre en instancias precisas que dejan al sujeto algún aprendizaje, en particular cuando le indican “una mejor manera de hacer las cosas”¹² (mi traducción) (EVANS, 2014, p. 188). Es por lo tanto la idea de cambio la que organiza la formación profesional (*professional development*) (EVANS, 2014, p. 193), cambio que ocurre al ritmo de la experiencia (en el sentido de *vivencia* y en el sentido de volverse *experto*). Me interesa particularmente destacar el hecho de que considera una incongruencia “desear o tratar de imponer el cambio [‘una mejor manera’] a los demás”¹³ (mi traducción) (EVANS, 2014, p. 194).

Otras investigaciones, para el caso de orientación psicoanalítica, se han esforzado por entender la formación profesional desde el ángulo de las transformaciones psíquicas que ella conlleva. Estas miradas (BLANCHARD-LAVILLE; TOUX-ALAVOIX, 2000; BOSSARD, 2009) intentan articular la entrada en la profesión como un “tiempo entre dos” significando la transición del rol de alumno (que uno ha sido desde siempre y sigue siendo en las aulas del instituto de profesores) y el profesor que comienza a ser. A este respecto es interesante el concepto metafórico de “adolescencia profesional” a través del cual logran expresar las tensiones, las angustias, los duelos y los fantasmas que acompañan la transición del tiempo del alumno al del profesor, muchas veces en las mismas aulas de la misma institución. Dentro de esta corriente, Nadot (2000) presenta un panorama integrador de las maneras de adquirir una práctica profesional, en el cual asume que los sujetos en formación integran el ‘saber profesional’ escuchando –es decir, aprendiendo saberes discursivos–, viendo hacer –a los otros–, diciendo –es decir analizando lo que uno ha hecho o visto hacer–, y finalmente, haciendo.

Un lugar especial merece, dentro del ámbito francófono, la mirada de la Didáctica Profesional. Al igual que la idea de los profesionales

12
En el original: “a better way of doing things.”

13
En el original: “wishing or attempting to impose change [‘a better way’] on others.”

reflexivos, tampoco nació en relación a los problemas específicos de la formación profesional docente, sino más bien de la relacionada con otras profesiones, y luego fue adoptada –y en parte adaptada– al mundo de la enseñanza. Con una fuerte impronta piagetiana, la Didáctica Profesional apuesta a la relación entre el hacer y el aprender (a hacer) y por lo tanto disuelve los límites entre la formación inicial y la formación a lo largo de toda la vida. Una de sus ideas-eje es que el trabajo ‘real’ es el que ha de moldear los contenidos y los dispositivos de formación inicial (PAQUAY et al., 2014; VINATIER; ALTET, 2008). Vinatier (2009, p. 16-17) sitúa la formación profesional de los docentes en el cruce con una actividad de investigación, que involucraría al mismo tiempo a los sujetos en formación y a los investigadores a través de un acompañamiento teórico focalizado en el análisis de la práctica real de los primeros.

Vista desde dentro, la cuestión de la formación profesional docente tiene otro aspecto. Ya lo he expresado más arriba: en mi experiencia de varias décadas de acompañamiento de futuros profesores, o de profesores ya en ejercicio (sumadas o algunas más de ejercicio de la docencia a nivel secundario) no he encontrado que los mecanismos o incluso los puntos fuertes o débiles de la formación profesional fueran un tema candente a partir de alguna situación puntual. Eso no quiere decir sin embargo que aparezca muchas veces invocando a “padres” o a “madres” de maneras de hacer, de enfocar temas, de ser más o menos exigente o rígido en ciertas cuestiones, de moverse en el ámbito institucional... “Yo soy como...”. “A mí el o la que me marcó fue tal...”, “Yo tenía un profesor que...”, “Mi madre siempre decía que...” y otros comentarios por el estilo que pueblan espontáneamente el habla profesional hacen suponer que existe una versión en negativo de cada uno de ellos: “Yo nunca voy a ser como...” etc. Está claro que a veces una persona no tiene ni la oportunidad ni el deseo de compartir estos pensamientos con otros, y no por eso... Es decir que, por alguna razón, esos sujetos o esos modos de hacer han actuado como “formadores”, más allá de cualquier intención en ese sentido. Es el sujeto el que los “unge” formadores al adoptarlos como modelos, como autoridades, como fuente de seguridad. En este sentido nadie es formador por su propia voluntad.

Para terminar, quisiera hacer entrar en escena al conocimiento enseñado que tiene en general un papel poco destacado en las consideraciones acerca de la formación profesional docente. No deberíamos olvidar que los que somos profesores, lo somos de una asignatura a la cual preferimos sobre todas las demás, y que con toda seguridad eso orientó buena parte de la decisión de inscribirse en una carrera profesional docente. También es lo que moviliza la mayor parte de nuestra energía al pensar en dar clases, en relacionarnos con nuestros alumnos, en proponerles ejercicios, llevarles materiales, etc. En este sentido la idea de “trasferencia didáctica”¹⁴ de Blanchard-Laville (2001, p. 203-207) –aunque está más bien pensada para el análisis de prácticas

que para los procesos de formación profesional– me parece de recibo en la medida en que integra el “relación con el saber”¹⁵ del profesor al entendimiento de su acción de enseñanza.

RENOVAR LAS PRÁCTICAS

La rapidez de los cambios, las urgencias del mundo presente y otros factores han hecho que desde las últimas décadas del siglo pasado hayamos asistido a la emergencia de discursos críticos y profundamente renovadores en cuanto al papel de la educación y consecuentemente a los modos en que la formación profesional docente debería acompañar esa renovación. En este sentido se ha sugerido, con insistencia, que los profesores en ejercicio, ya “[mal]formados” deberían re-formarse para adecuarse a nuevos fines y nuevas miradas en relación a la educación. Los modos en los cuales esta transformación renovadora debería operarse han sido diversos y partiendo a menudo de una acción de intervención por parte de quienes se consideran en condiciones de conducir el proceso. Es interesante ver como aparece el término “ayuda” vinculado a estos procesos, considerando que ésta es una condición *sine qua non* para el esperado cambio.

Los lugares más prominentes de estos gestos de renovación están en torno a la cuestión de los profesores reflexivos (iniciada en los Estados Unidos y luego con un interesante apoyo en el dominio francófono), así como en relación con la investigación-acción educativa (con una fuerte base en la bibliografía inglesa, luego difundida a otros ámbitos). En ambos casos la idea es que los profesores tomen conciencia de sus limitaciones tanto en el dominio de la acción como en el del entendimiento (que en el fondo ha guiado también su propio desarrollo), lo cual habilitará el cambio. Según Kemmis (2007, p. 1), “La investigación pretende cambiar tres cosas: prácticas profesionales, el entendimiento de dichas prácticas y las condiciones en que se practica”¹⁶ (mi traducción).

Desde este punto de vista, la frontera con los que apuntan directamente al análisis de las prácticas como propuesta de mejoramiento de la calidad de la enseñanza o de la profesionalización de los enseñantes es bastante difusa. Entre los primeros tienen un lugar muy especial los que apuestan al trabajo de escritura de las prácticas como práctica de análisis (RITCHIE; WILSON, 2000; RICHERT ERSHLER, 2001; LIEBERMAN; WOOD, 2001; CIFALI, 2001). De todas formas, el lugar concedido por muchos autores al sujeto de la acción, su presencia y su voz, no siempre eliminan el gesto que hace necesaria la presencia de otro “más capaz” que no solo guía, sino que habitualmente también legitima el trabajo de análisis y de reflexión (y naturalmente sus conclusiones, cualesquiera sean).

Dos asuntos comparten el centro de las preocupaciones en estos posicionamientos: la dimensión acrítica de las prácticas, o mejor dicho de los supuestos que se entiende que las organizan de una cierta manera, y la presencia de “hiatos” entre la *teoría* y la *práctica*, en el sentido de que no suceda

15

En el original: “rapport au savoir”.

16

En el original: “Action research aims at changing three things: practitioners’ *practices*, their *understandings* of their practices, and the *conditions* in which they practice”.

lo que uno esperaba que sucediera. La dimensión “acrítica” de las prácticas –esas que se realizan rutinariamente sin saber bien por qué se hacen de esa manera, más aún si están acompañadas de una dificultad particular para dar cuenta de lo hecho en términos conceptuales– está casi en el registro de un asunto estigmatizante. Al decir de W. Carr (1986, p. 183), “La transición no ocurre desde la teoría a la práctica o desde la práctica a la teoría, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión”¹⁷ (mi traducción). Y es justamente superando esta dimensión acrítica a través del análisis y la reflexión que pueden analizarse y dejarse atrás los *gaps* entre lo que se esperaba que sucediera y lo que se entiende que sucedió realmente en clase. En muchísimos casos es justamente una teoría “práctica” equivocada la que llevó a una acción “equivocada”, incapaz de dar el resultado esperado. Demás está decir que estos procesos de “iluminación” se realizan en un ámbito necesariamente colectivo que es el que conduce a una nueva profesionalidad.

Es interesante cómo en gran parte de estas posturas la transformación del sujeto profesional “deficiente” en un profesional “mejor” tiene siempre un carácter público y compartido. En algunos casos, hay hasta un énfasis particular en separar a la reflexión como instancia privada de la “verdadera” reflexión, esa que es colectiva y socialmente valiosa. “Generalmente la reflexión es considerada como una actividad privada, mientras se espera que la enseñanza reflexiva, como cualquier otro tipo de enseñanza, sea una actividad pública”¹⁸ (mi traducción) (ZEICHNER; TABACHNIK, 2001, p. 82). Por su parte, Perrenoud (2001, p. 45) sostiene que “es importante que la postura reflexiva sea parte del contrato didáctico entre formadores y alumnos, así como de la cultura común de los formadores”¹⁹ (mi traducción).

Desde mi punto de vista esta “desprivatización” –tal vez solo aparente– de la cuestión constituye un requerimiento básico de cualquier empresa de investigación académica y universitaria. Es el modo que tienen los investigadores de acercarse a un objeto que tienen que entender, y si es posible ayudar a cambiar. Por otro lado, y lo hemos visto más arriba, nadie puede estar seguro del sentido que el sujeto cuya práctica está siendo puesta en análisis en forma “compartida” construya para esa acción –y menos aún de la incidencia que pueda tener en el futuro–. Habría que poder pensar que la reflexión –en privado y en silencio– puede ser altamente significativa en relación no solo a la valoración del pasado, sino también a la construcción de un futuro diferente... o positivamente similar al pasado, porque a veces el cambio puede no ser visto como necesario.

De hecho, los modos en que los profesores cambiamos nuestras formas de hacer y también las de entender lo que hacemos son enormemente diversos, personales e idiosincrásicos. Con la práctica de los investigadores debe suceder lo mismo, salvo que no resulta atractivo

17

En el original: “The transition is not from theory to practice or practice to theory, but from irrationality to rationality, from ignorance and habit to knowledge and reflection”.

18

En el original: “Reflection is commonly considered to be a private activity, while reflective teaching, like any kind of teaching, is expected to be a public activity”.

19

En el original: “il importe que la posture réflexive fasse partie du contrat didactique entre formateurs et étudiants, aussi bien que de la culture commune des formateurs”.

como objeto de estudio. Desde la otra orilla esto se ve a menudo como el rechazo a convertirse en profesores reflexivos o investigadores (ALTET et al., 2013; HANKOCK, 2001). Todavía no se ha escrito ningún artículo sobre el tema, pero sería interesante indagar –simétricamente– por qué los investigadores académicos se niegan a convertirse en investigadores prácticos –de su propia práctica de investigación– como muchos de sus objetos de estudio lo son desde hace ya tiempo.

A mi manera de ver aquí hay un punto de flexión que es imprescindible abordar para despejar el panorama, y en cierta forma para darle alguna racionalidad. Muchos profesores han llevado a cabo y llevan –tal vez en este mismo momento– *investigaciones prácticas* en relación a su propia práctica de la enseñanza (ZAVALA, 2008). Esta forma de investigación se rige por parámetros totalmente diferentes a los de la investigación académica porque de hecho lo que busca no es la producción de un saber sino el mejoramiento de una práctica cuyo autor –y tal vez nadie más– percibe como “problemática” (y no en el sentido de un hiato entre la teoría y la práctica sino en el de un conflicto entre *dos teorías prácticas rivales* respecto de la misma práctica). La pregunta [de investigación] siempre es *qué hacer* para resolver este *problema (práctico)* y no *por qué* es que esto sucede. En este sentido, la investigación práctica discurre por caminos diferentes a los que proponen por ejemplo Cochran-Smith y Lytle (1993) o aún Kemmis (2007) en la medida en que no es la producción de un nuevo saber –es decir dejar de *no saber*– la que guía la investigación práctica, sino la de mejorar la práctica en ese punto en que se la considera problemática, compleja, inadmisible, angustiante, frustrante...

No se trata de procesos discursivamente legitimados, pero no son tampoco privados en tanto involucran necesariamente la continuidad en el curso de la práctica de la enseñanza. Una cosa es segura: al final, las cosas cambian en algún sentido. O la enseñanza se hace diferente (y por lo tanto la forma en que se la *teoriza*), o aparece un nuevo entendimiento (no conflictivo) para unos modos de hacer que permanecen estables o levemente alterados. Estando a la vista de todos, a veces igual es invisible...

CONCLUSIÓN: NAVEGANDO EN LA OSCURIDAD

Enfrentada a un corpus bibliográfico bastante más extenso del que da cuenta este artículo, la idea de que la formación docente acontece en modos, y a veces en lugares, a los cuales la investigación académica no alcanza a percibir me resulta ineludible. Es cierto que la diversidad de formas de entender la cuestión es prácticamente abrumadora, y por eso muy difícil de caracterizar en un modo preciso. También es cierto que, vista desde fuera, la cosa es siempre “vista desde fuera”, y luce de una determinada manera de la cual es responsable tanto el que la ve como

el que la hace. Tal vez no todos la ven igual, porque no todos la miran igual, o porque nunca es igual para un sujeto que para el otro.

Objeto reconocidamente opaco para muchos autores, no deja por eso de ser menos deseado a veces desde una curiosidad natural, a veces desde un sentido práctico y político que hace de ese saber un lugar de poder para decir lo que ha de ser y lo que no ha de ser, lo que está bien y lo que está mal. Así hemos visto desde los que aborrecen a los docentes acrílicos y sumisos hasta los que sueñan con docentes críticos, emancipados y creadores. Hemos visto los que entienden que la formación profesional es algo que depende fundamentalmente de los dispositivos institucionales y de la organización del *cursus*, hasta los que piensan que en definitiva cada uno es el diseñador de su propio proyecto de formación profesional docente.

Con el paso del tiempo, y con la puesta en escena de una serie de herramientas de análisis que rescatan el lugar del sujeto en su acción (y en la valoración que hace de la misma), desde un cierto punto de vista la situación se ha hecho aún más oscura. Es decir, hay quienes tienden a admitir que la formación profesional de los profesores es un asunto extremadamente complejo en tanto implica una cantidad de variables de difícil control y teorización. De este modo, con prudencia, renuncian a la formulación de hipótesis respecto de lo que pasará con los profesores o los estudiantes de profesorado, o respecto de las razones que dan cuenta de una situación actual que desde un cierto lugar se ve problemática y deficitaria.

Por otra parte, desearía por un momento que cada uno volviera la vista sobre sus propios pasos y pensara en sus buenos profesores, y en los otros, y en el lugar que han tenido en la incorporación de algunos saberes importantes y fundamentales en especial respecto del desempeño profesional. Por alguna razón, para la cual debe haber muchísimas hipótesis, la tendencia a separar la formación profesional docente de la cuestión del lugar que ocupan en ella los saberes a enseñar es amplísima. Y no me refiero a hablar solo de “historia” o de “matemática”, sino de historia nacional o universal, antigua o moderna, marxista o nacionalista, poscolonial o europeizante... Si pudiera, daría también ejemplos para otros saberes enseñados, como la física o la filosofía (no la historia de la filosofía). Tal vez mi propia historia me traicione en este punto. He sido profesora (de historia) por más de 40 años y he dedicado mi esfuerzo de teorización a la didáctica de la historia, entendida como la teoría de la práctica de la enseñanza, la que cada profesor hace para su propia práctica. Más de dos décadas en el terreno de la formación docente (de profesores de historia) me han hecho pensar no solo que todos son hijos únicos, sino que es imposible entender nada sobre la formación de esos futuros profesores que no tenga que ver con su relación con la historia que enseñan, la que quieren enseñar, la que han aprendido o simplemente saben y no saben

bien qué hacer con ella. Lo que no parece estar demasiado en cuestión es el hecho de desear que sus alumnos aprendan, y disfruten de ese conocimiento y de ese vínculo tan especial que los une con su profesor. En el fondo ser profesor no es casi más que una interacción con los otros, cosa que siempre sucede a través de un saber, y que muchas veces es... como ese saber lo permite, porque a veces no es el profesor, es el tema... Hay temas, y hay días, en los que parece que todos somos –con o sin experiencia– malos profesores.

También he visto de cerca el gran gesto de la dificultad –que antes fue la mía– para captar la lógica de las propuestas de cambio en una clave de la cotidianeidad del aula. Tengo casi la certeza de que, vistos desde la otra orilla, algunos procesos de investigación práctica de los que tengo conocimiento producirían un efecto simétrico. Esto me hace pensar que falta todavía un trecho para que los dos modos de discurso relativos a la formación profesional docente encuentren una razón para escucharse mutuamente.

BIBLIOGRAFÍA

ALTET, Marguerite; DESJARDINS, Julie; ETIENNE, Richard; PAQUAY, Léopold (Éd.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck, 2013.

ALTET, Marguerite, GUIBERT, Pascal. Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; ETIENNE, R.; DESJARDINS, J. *Travail réel des enseignants et formation*. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques? Bruxelles: De Boeck, 2014. p. 79-96.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

BARBIER, Jean-Marie. Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In: MAGGI, B. (Org.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF, 2000. p. 89-103.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF, 2001.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; TOUX-ALAVOINE, Betty. Le temps de formation. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; NADOT, S. (Org.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 167-184.

BONNETON, Danielle. Naviguer à vue: les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; LESSART, C.; PAQUAY, L. (Org.). *Conflicts de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 23-32.

BOSSARD, Louis-Marie. Enseignants débutants: de l'“adolescence professionnelle” à la “post-adolescence professionnelle”. *Chiopsy*, n. 2, p. 65-77, 2009.

CARR, Wilfred. Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, v. 20, n. 2, p. 177-186, 1986.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical*. Education, knowledge and action research. New York: Routledge-Falmer, 1986.

CHAUSSECOURTE, Philippe (Éd.). *Enseigner à l'école primaire*. Dix ans avec un professeur des écoles. Paris: L'Harmattan, 2014.

- CIFALI, Mireille. Démarche clinique, formation et écriture. In: PAQUAY, Léopold; ATLET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (Éd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 119-135.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative and story in Practice and research. In: SCHÖN, D. (Org.): *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. NY-London: Teachers College, Columbia University, 1991. p. 258-282.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Teachers' professional knowledge landscapes. Teacher stories – Stories of teachers – School stories – Stories of schools. *Educational Researcher*, v. 25, n. 3, p. 24-30, April 1996.
- CLARK, Christopher. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, v. 17, n. 2, p. 5-12, 1988.
- CLARK, Christopher. Teachers as designers in self directed professional development. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1992. p. 75-84.
- CLOT, Yves. Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In: BARBIER, J.-M. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, 2000. p. 53-70.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. *Inside/Outside: teacher research and knowledge*. London: Teachers College, Columbia University Press, 1993.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). *Teachers caught in the action*. Professional development that matters. London: Teachers College, 2001. p. 42-58.
- DE CERTEAU, Michel. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.
- DESJARDINS, Julie. Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? In: ALTET, Marguerite; DESJARDINS, Julie; ETIENNE, Richard; PAQUAY, Léopold (Ed.). *Former des enseignants réflexifs*. Obstacles et résistances. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 23-38.
- ENRIQUEZ, Eugène. *Clinique du pouvoir: les figures du maître*. Toulouse: Érès, 2008.
- EVANS, Linda. What is teacher development? *Oxford Review or Education*, v. 28, n. 1, p. 123-137, 2002.
- EVANS, Linda. Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal or Education*, v. 44, n. 2, p. 179-198, 2014.
- FENSTERMACHER, Gary. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, n. 20, p. 3-56, 1994.
- FERRY, Gilles. *Le trajet de la formation*. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: L'Harmattan, 2003. Primeira edição de 1983.
- GINNS, Ian; HEIRDSFIELD, Ann; ATWEH, Bill; WATTERS, James. Beginning Teachers becoming professionals through Action Research. *Educational Action Research*, v. 9, n. 1, p. 111-133, 2001.
- HANCOCK, Roger. Why are class teachers reluctant to become researchers? In: SOLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. *Teacher development: exploring our own practice*. London: Sage, 2001. p. 119-132.
- KÄES, René. Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In: KAËS, R.; ANZIEU, D.; THOMAS, L.-V. *Fantasme et formation*. Paris: Dunod, 2007. p. 1-75.
- KEMMIS, Stephen. Action research as a practice-changing practice. In: COLLABORATIVE ACTION RESEARCH NETWORK – CARN, CONFERENCE, October 18-20, 2007. Valladolid. *Opening address...* Valladolid: University of Valladolid. Paper. Disponible en: <http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf>. Acceso en: enero 2016.
- LIEBERMAN, Ann; WOOD, Diane. When teachers write. Of networks and learning. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). *Teachers caught in the action*. Professional development that matters. London: Teachers College 2001. p. 174-187.
- NADOT, Suzanne. Des savoirs à la pratique. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; NADOT, S. (Org.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 185-231.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; ETIENNE, Richard; DESJARDINS, Julie. Quelle référence au travail? In: DESJARDINS, Julie. *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Bruxelles: De Boeck, 2014. p. 11-31.

PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, n. 390, p. 42-45, janvier 2001.

POPEWITZ, Thomas; KIRCHGASLER, Christopher. Fabricating the teacher's soul in teacher education. In: FEJES, A.; NICOLL, K. *Foucault and a politics of confession in education*. London: Routledge, 2015. p. 35-47.

RAYOU, Patrick. Ni guerre ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; LESSART, C.; PAQUAY, L. (Org.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Buxelles: De Boeck, 2008. p. 77-90.

RICHERT ERSHLER, Anna. The narrative as an experience text: writing themselves back in. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). *Teachers caught in the action*. Professional development that matters. London: Teachers College 2001. p. 159-173.

RICŒUR, Paul. *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI, 1995. Primeira edição de 1985.

RIOPEL, Maire-Claude; GERVAIS, Colette. Construire un rapport à la formation par la narration d'expériences. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; LESSART, C.; PAQUAY, L. (Org.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Buxelles: De Boeck, 2008. p. 185-198.

RITCHIE, Joy; WILSON, David. *Teacher narrative as critical inquiry: rewriting the script*. New York/London: Teachers College Press, 2000.

RUSSELL, Tom; MUNBY, Hugh. Reframing: the role of experience in developing teachers' professional knowledge. In: SCHÖN, D. (Org.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. London: Teachers College, Columbia University, 1991. p. 164-187.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.

STENHOUSE, Lawrence. Artistry and teaching, the teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 4, n. 1, p. 43-51, fall 1988.

VINATIER, Isabelle. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

VINATIER, Isabelle; ALTET, Marguerite. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*, n. 50, p. 35-50, 1994. Primeira edição de 1925.

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, v. 12, p. 241-271, 2008.

ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert. Reflections on reflective teaching. In: SOLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. *Teacher development*. Exploring our own practice. London: Sage, 2001. p. 72-87.

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.

ANA ZAVALA

Centro Latino Americano de Economía Humana –CLAEH–, Uruguay
 azavala@claeht.edu.uy