

## LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

*"He leído casi todo lo que han escrito nuestros historiadores, nuestros poetas y aun nuestros narradores, aunque se acuse a estos últimos de frivolidad; quizás les debo más informaciones de las que pude recoger en las muy variadas situaciones de mi vida. La palabra escrita me enseñó a escuchar la voz humana, un poco como las grandes estatuas me enseñaron a apreciar los gestos. En cambio, posteriormente, la vida me aclaró los libros."*

*Margarite Yourcenar, Memorias de Adriano*

La investigación sobre las prácticas de la enseñanza tiene como propósito la construcción de nuevas teorías explicativas y comprensivas que nos permitan avanzar en el campo de una didáctica científica. Encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones constituye el sentido con el que la investigación se despliega en este terreno. La reflexión referida a las estrategias metodológicas -en el caso de la investigación didáctica- nos revela, al igual que en las investigaciones relacionadas con otras disciplinas, esferas y del conocimiento o prácticas profesionales, tendencias, coexistencias de programas diferentes y, por qué no, violaciones a principios de la tradición del campo de investigación. Nos preguntamos por la especificidad de los problemas, tanto conceptuales como empíricos, que resuelven. La posibilidad de encuadrar las investigaciones didácticas en un amplio marco de investigaciones sociales subyace como interrogante a resolver. En ese caso, las estrategias metodológicas que se inscriben en los estudios de naturaleza histórica, los comparados, los experimentales no serían ajenas a ella.

Un recorrido por las escasas décadas de investigación didáctica en la Argentina nos muestra que cincuenta años atrás se desarrollaron estudios que sostenían como propósitos regularidades y patrones de conducta similares. De naturaleza descriptiva, estudiaron las prácticas en el aula identificándolas en situaciones controladas. En más de una oportunidad, listas de control recogían las frecuencias de conducta de los docentes y las respuestas de los estudiantes frente a modalidades diferentes de intervención. En algunos casos se sistematizaron errores, transformándolos en programas de denuncia de malas prácticas de enseñanza.

Posteriormente, en la década del ochenta, se conformó una epistemología centrada en el estudio de la buena enseñanza que interrumpió la denuncia de las malas prácticas. El paradigma crítico interpretativo que fue sentando las bases para la nueva investigación didáctica buscó sustantivamente la construcción de teoría a partir de la generación de categorías teóricas pegadas a los datos, despegándolos solamente en una segunda instancia interpretativa. El reconocimiento de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) inspiró una serie de interrogantes que guiaron los procesos investigativos.

En el terreno de los interrogantes, se desplazaron los correspondientes a la didáctica del nivel primario por los trabajos enmarcados en las disciplinas, que giraban en torno a la comprensión; así es como se desplegaron la

didáctica de la matemática, de la lengua, de las ciencias sociales y naturales, referidas a la edad infantil o a las primeras comprensiones disciplinares. En el caso del nivel medio, la problemática que despertó mayores interrogantes se refirió a las culturas juveniles y a los modos de organización que pusieran en cuestión los modelos clásicos disciplinares de tradición positivista.

Respecto del nivel superior, a partir de la década del ochenta y en la década posterior, se llevó a cabo una serie de investigaciones que iniciaron desarrollos teóricos del mayor interés, aunque aprender en la universidad está lejos de ser un tema resuelto. La atención por ayudar a los estudiantes a ingresar en la cultura académica, la disciplinar o la profesional, permanecer en ella desarrollando aptitudes y adquiriendo una formación sólida y egresar en tiempos adecuados siguen siendo desafíos para las universidades de nuestro país y de diferentes latitudes. Paula Carlino, investigadora argentina que describe experiencias llevadas a cabo en Australia, señala tres maneras en que las distintas universidades adoptan el problema: despreocuparse, preocuparse u ocuparse (Carlino, 2003).

El gran desafío de las universidades masivas es la atención de los estudiantes para promover aprendizajes genuinos y garantizar el egreso en tiempo y forma. La calidad de la gestión pedagógica implica hacerse cargo de los resultados del obrar en las instituciones. Es así como las universidades deben reconocer a través de sus cuerpos profesoriales la importancia del aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, si recorremos los cambios que se produjeron en las investigaciones en torno a la enseñanza, el desplazamiento de cuestiones en los primeros niveles y el surgimiento de preocupaciones por los superiores, nos encontramos con un panorama nuevo y fructífero para el campo. Privilegiamos como estrategias para la investigación didáctica el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula en condiciones naturales. Los análisis de las observaciones son realimentados mediante entrevistas a profesores y estudiantes que asumen características diferentes según el nivel de la enseñanza. Se trata de entrevistas abiertas, semiestructuradas o en profundidad según los casos o destinatarios, previas y/o posteriores a las observaciones, que se constituyen en el lugar central de análisis. Estas epistemologías son ajenas a la experimentalidad, la replicabilidad ya los estudios comparados. Están orientadas a describir e interpretar los fenómenos educativos, se encuentran interesadas por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores. Adoptan un enfoque holístico, inductivo, estudiando la realidad en su globalidad, sin fragmentarla ni descontextualizarla. Las categorías explicativas se elaboran partiendo de los datos, se centran en las peculiaridades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias.

En nuestro caso, hemos recurrido a docentes notables, reconocidos por sus estudiantes como buenos docentes, y hemos conversado con ellos sobre los recuerdos de sus vivencias como estudiantes. Los testimonios incluidos en esta obra, centrada en el oficio de enseñar, pretenden iluminar entre otras cuestiones, aspectos que no se habían incluido en las agendas del campo de la didáctica o controversias en las maneras habituales de entender algunas cuestiones de la enseñanza.

Así como los docentes planifican, evalúan y proponen actividades para los estudiantes, o llevan a cabo diferentes estrategias, también pueden realizar procesos investigativos. Es posible investigar un amplio espectro de problemáticas educativas: el reconocimiento del impacto del contexto en los aprendizajes, en la vida de los estudiantes, en las razones para sus empeños y en su vida cotidiana; la efectividad de las estrategias, las técnicas más apropiadas o favorecedoras de los procesos constructivos; los procesos reflexivos de los estudiantes, sus interrogantes o las razones de sus dificultades.

Es cierto que los docentes tienen una agenda recargada de actividades que deja poco espacio para la inclusión de nuevas tareas: deben diseñar las clases, preparar las actividades, examinar los materiales, recurrir a la bibliografía buscando nuevos contenidos, corregir las producciones de los estudiantes, atender a las familias y tantas otras cosas. Sin embargo, ellos tienen numerosos interrogantes respecto de su tarea que sólo un proceso de indagación riguroso puede atender. Por otra parte, el conocimiento pedagógico que poseen los hace aptos para este proceso más que a ningún otro especialista. Sociólogos, antropólogos, psicólogos se hacen preguntas relevantes y llevan a cabo una enorme cantidad de investigaciones de indudable valor, pero son los docentes quienes poseen una experiencia práctica, fruto de su tarea cotidiana, que abre incertidumbres y perplejidades. La fuente de interrogantes es privilegiada en tanto se entrama en los problemas prácticos de la enseñanza y no en los intersticios que dejan las teorías. La exploración de experiencias transcurridas formando parte de una comunidad que las estudia transforma a los actores de una escuela en una comunidad que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza.

## **INVESTIGAR EN EL AULA**

Investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones. Para que la actividad reflexiva se transforme en una teoría requiere que el proceso llevado a cabo adopte una serie de recaudos que otorguen validez y contabilidad a los datos o conceptos que se elaboren. Por otra parte, es necesario conformar un grupo de trabajo que pueda llevar a cabo la tarea compartiendo intereses. La investigación no se lleva a cabo en soledad; son los grupos de docentes los que pueden implementarla. También es importante reconocer que llevar a cabo una investigación no reemplaza todas las otras tareas cotidianas. Les da otra envergadura, en tanto las problematiza y favorece la instalación de un pensamiento hipotetizador que se abre a las conjeturas y no reconoce verdades incuestionables.

Es de sumo interés diferenciar la reflexión seria y rigurosa, el proceso de investigación que tiene por objeto el desarrollo de teorías y la posibilidad de teorizar al estudiar una práctica, al analizar sus consecuencias o su valorización. En los casos en los que la actividad que se promueva sea de investigación, cobran singular valor los registros y las condiciones en las que éstos son obtenidos, las maneras en que se conduce el análisis y la validez de

las conclusiones o los hallazgos. El objeto con el que se lleva a cabo este proceso no es mejorar una práctica de evaluación de los aprendizajes sino avanzar en una construcción teórica que permita analizar las propuestas de enseñanza habituales desde otra mirada. Esto es, diseñar un proceso en el que se obtienen los datos y se produce un alejamiento voluntario suficiente como para pensar en su valor en el campo de la educación. Observar, registrar, analizar y elaborar los datos que se obtengan forman parte de las actividades que los docentes pueden diseñar e implementar para estudiar los procesos más significativos de la vida en el aula.

En las prácticas de investigación habituales los investigadores tienen una fuerte preocupación por la generalización de los datos que se obtienen. Dado que los docentes trabajan sobre un caso solamente, el principal problema reside en el valor del caso estudiado respecto de la teoría y no en su valor por su similitud con otros casos. Para poder reconocer, por lo tanto, el valor del caso estudiado, es necesario conocer las teorías en las que el caso se inscribe. De ahí la importancia del estudio sistemático previo al proceso investigativo, que ayuda a otorgar un nuevo valor al tema elegido.

En las actividades que los docentes desplegamos en las aulas contamos con un instrumento poderosísimo para llevar a cabo esta tarea: la afinada capacidad de observación. Estamos acostumbrados a observar lo que sucede en un grupo numeroso, a distinguir conductas apropiadas de otras que no lo son, a reconocer lo que siente o piensa un estudiante cuando participa de las actividades de un grupo, a contar con sensibilidad como para captar las sutiles diferencias emocionales y comparar las experiencias con otras similares. Es posible, entonces, elegir alguna de las experiencias que hemos llevado a cabo e iniciar con ella el desafío de realizar una investigación. Seguramente, el estudio que realicemos nos permitirá analizarla y reconocerla en toda su significación. Sostiene Woods que en todas las escuelas se producen acontecimientos que alteran el orden normal: se trata de crisis que suponen responsables, puntos de vista en conflicto, posiciones en controversia y, seguramente, desacuerdos acerca de cómo remediarlas o resolverlas (Woods, 1997: 29). Seguramente, de esos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas si los sometemos a un proceso investigativo. Constituyen experiencias no planificadas, anticipadas ni controladas. Para transformarlas en un acontecimiento investigable debemos distanciarnos de nuestro papel de maestros o profesores, recoger opiniones de los diferentes actores, conformar un grupo que estudie el incidente, documentarlo, realizar los registros y encontrar razones nuevas que formen parte del proceso de descubrimiento. El conocimiento obtenido será útil no sólo para reconocer la crisis en toda su profundidad sino también para prevenir futuras situaciones indeseables.

Pero los incidentes críticos no son sólo los que emergen en situaciones de crisis o conflicto. Existen otros que son positivos y resplandecen en el salón de clase. Rara vez el docente son altamente educativos y de singular. Existen momentos de cambios acelerados, de experiencias claramente valiosas para el conjunto de los estudiantes, momentos de progreso excepcional. Estudiar esas experiencias, documentarlas, conocer a fondo opiniones de diferentes actores hacen que éstas trasciendan y asuman un nuevo valor. Se trata de incidentes o períodos que reconocemos o distinguimos como críticos por tratarse de episodios con consecuencias para el cambio, para el desarrollo personal. A

veces se distinguen por la fuerza o las consecuencias del hecho, otras por la aceleración en la que produjeron los aprendizajes, por el impacto en la vida de los escolares. También se producen con fuerza experiencias negativas de consecuencias adversas para la vida de las instituciones o las personas. En todos los casos, el reconocimiento profundo de estos incidentes críticos nos instala en un mejor lugar para llevar a cabo las estrategias pedagógicas o para adoptar prácticas preventivas.

Las experiencias críticas no son eventos diarios; es posible planificar una a lo largo del año. También es posible que sean varios los que decidan participar en ellas: estudiantes de diferentes grupos y también diferentes docentes. Para llevarlas a cabo se necesitan recursos y entusiasmo, esto es, condiciones apropiadas para su desarrollo, más el apoyo de la institución y un clima de confianza que las valore. El equipo que lleva estas experiencias a cabo debe trabajar de manera democrática y participativa. Los integrantes colaboran para que sea efectiva la propuesta y se cumplan las metas requeridas. La confección de un libro con la historia de la escuela o de la zona en la que la escuela está instalada puede ser un ejemplo de las experiencias críticas que pueden ser llevadas a cabo en una institución mediante la creación de un grupo de alumnos de distintos grados. Las funciones periodísticas, la escritura, el diseño, las encuestas serán actividades propias de esta experiencia.

Una vez transcurrida la experiencia o el incidente que pretendemos analizar, se constituirá el grupo que adopte una nueva mirada acerca de eso. Se planteará el análisis de la experiencia, su documentación, el reconocimiento de su impacto, con el objeto de trascender el mismo acto para posibilitar un estudio más profundo de lo acontecido y transformar la experiencia o el incidente en un proceso investigativo. La obtención de conclusiones, una vez abordado sistemáticamente el análisis de las opiniones y de las observaciones, tanto de los participantes como de otros actores que no intervinieron directamente, permite cerrar un ciclo y aprender de él. Se trata de un maravilloso proceso en el que se descubren nuevos elementos, se los interpreta y se aprende de manera diferente en un acto de creación. Este proceso nos permitirá fundamentalmente comprender mejor lo acontecido, describir en profundidad cómo fueron los acontecimientos, el lugar y el contexto en el que se inscribieron. Habrá que atender, en primer lugar, a que el proceso que se pretende llevar a cabo nos enseñará aspectos de los incidentes o experiencias que desconocemos.

Si entendemos que la investigación tiene como propósito satisfacer nuevos interrogantes, establecer generalizaciones y encontrar explicaciones o razones a hechos y circunstancias que desconocemos, podrían ser muchas y variadas las razones por las que sostenemos el interés en su incorporación a las prácticas profesionales. Quizás estas razones aludan, en más de una oportunidad, a cuestiones de índole personal, como por ejemplo satisfacer inquietudes o interrogantes que se van desplegando con el correr de los años y de la experiencia. Podríamos agregar a esta satisfacción cognitiva personal, a veces desafiante, que hace más atractivo el desempeño de la tarea profesional, la búsqueda por crear mejores ambientes de aprendizaje o por diseñar nuevas y eficaces estrategias para comprender mejor los obstáculos que acarrea el aprendizaje de las ciencias o las tecnologías.

Los resultados de la investigación, a la par de dar cuenta del crecimiento de la teoría, permiten también generar nuevas explicaciones que nos ayudan a pensar y planear mejor nuestras clases y, por tanto, tienen un significado especial en la mejora de la vida de las escuelas.

Uno de los desafíos para implementar un proceso de investigación consiste, tal como se señaló anteriormente, en la organización de un grupo de docentes que se conforme como tal, distribuyendo tareas y acordando el propósito y el objeto de investigación. Difícilmente, el proceso investigativo pueda ser llevado a cabo por una sola persona. Por otra parte, compartir lecturas, análisis e inquietudes ayuda a dotar a la institución educativa de un colectivo que otorga vitalidad a la escuela, haciendo que los problemas o interrogantes que en ella se plantean cobren seriedad y rigurosidad en su análisis y resolución. Estudiar riesgos, consecuencias, acciones formativas, reconocer las de escaso valor, diferenciar las buenas rutinas de las ritualidades superfluas, esto es, generar un ámbito riguroso para el análisis de las prácticas de enseñanza, constituye un espacio privilegiado de trabajo.

### **La disposición para la investigación**

Entendemos que la investigación es un proceso riguroso de indagación, de descubrimiento y de acceso a una nueva comprensión. Requiere, por una parte, estudiar el tema que nos preocupa conociendo lo que ya se sabe acerca de él con el objeto de no descubrir lo descubierto. Por otra parte, demanda reconocer que investigamos algo porque nos interesa conocerlo y no porque queremos probar lo que ya sabemos o pensamos. Se trata de un genuino camino de descubrimiento que requiere curiosidad, interés sostenido y tiempo para pensar, sistematizar información, intercambiar opiniones y debatir -con nuestros colegas- hallazgos y preocupaciones. El debate es una condición para que estas prácticas puedan efectivizarse. Es evidente que las condiciones de práctica de los docentes no incluyen el tiempo requerido para la investigación y, por lo tanto, la falta de tiempo asignado para ella se transforma en un obstáculo para su implementación. En el caso de que las instituciones puedan asignar estos tiempos y se conforme en la misma institución un grupo interesado en llevar adelante estas prácticas, seguramente serán amplios los beneficios a mediano y largo plazo que reporte esta tarea. Sostenemos estos plazos porque el desarrollo de las investigaciones no reporta beneficios directos sino que, por el contrario, implica trabajar a largo plazo, apostar al estudio y a la reflexión como características de una práctica profesional y entender que un grupo con intereses en encontrar y descubrir nuevas razones para comprender la tarea cotidiana instala una cultura profesional de nuevo tipo en la docencia.

Una de las técnicas habituales para recoger impresiones, concepciones u opiniones de los diferentes actores sociales es la entrevista. Sin adentrarnos en los aspectos específicos de la técnica, consideramos que los docentes, al efectuarla con el objeto de recabar información, se encuentran en una situación diferente a la de entrevistar a los padres o los familiares de los estudiantes a su cargo. Las diferencias residen sustantivamente en que en el caso de las entrevistas enmarcadas en las investigaciones es imprescindible suspender las opiniones, juicios o valores con el objeto de permitir y aceptar las posiciones divergentes. Un investigador no toma partido, no felicita o muestra especial

agrado por coincidir con una respuesta u opinión. Se trata de adoptar una postura ecuánime, sin aconsejar, enojarse o mostrar un juicio moral. Se comprenderán las diferentes posturas y se estará alerta a la influencia que se pueda tener sobre los entrevistados. Por otra parte, tampoco se deberá cuestionar o poner en duda la veracidad de la opinión. Las entrevistas requieren guiones en los que se anticipan las preguntas y un registro riguroso de las respuestas con el objeto de su análisis y reconstrucción a posteriori.

Las entrevistas requieren, también, que se registre en otras notas - diferentes a las de las respuestas del entrevistado- cómo, dónde y cuándo se recogieron los datos, qué impresiones tiene el entrevistador respecto de la entrevista y la actitud del entrevistado. Así, estas "notas de campo" permiten entender los datos recogidos en una nueva dimensión. En la mayoría de los casos resulta innecesaria la identificación real de los sujetos entrevistados: los nombres de ficción permiten identificarlos y resguardar su anonimato.

## **LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

David Hansen (2001), investigador norteamericano contemporáneo, ha realizado solo y en equipo con Philip Jackson y Robert Boostrom, investigaciones en torno a la vocación docente, la enseñanza moral y las implicancias de las prácticas reflexivas de los docentes en sus estudiantes. En una de sus investigaciones analiza cómo los estilos docentes revelan la influencia moral en los estudiantes. El término "estilo" es definido por el autor como el conjunto de actitudes y prácticas concretas que se pueden identificar mediante gestos, comentarios, expresiones faciales, tonos de voz. El estilo permite reconocer las formas o maneras particulares de atender a las necesidades de los estudiantes, sus interrogantes o sus hallazgos. Esto no implica desconocer que ciertas conductas o hábitos son constitutivos de la profesión y otros se vinculan con aspectos sociales y culturales. Hansen observó treinta y seis clases de es docentes a lo largo de dieciocho meses y reconoció que cada uno de los docentes había logrado transmitir valores: en un caso se transmitió el valor de la civilidad; en el segundo, el valor del esfuerzo; en el tercero, el valor del texto escrito. En los tres casos el registro del discurso de cada uno de los docentes permitió dar cuenta de tipicidad de sus conductas y de la fuerza de sus expresiones relacionadas con estos temas. Los tres docentes sostenían un fuerte compromiso con su trabajo y daban la impresión de que no había nada más importante para ellos y para sus estudiantes. Al finalizar investigación, Hansen concluye que en todas las observaciones registró que la influencia moral no pudo ser reconocida como una cuestión de causa-efecto directa del trabajo de los docentes ni mensurable con indicadores preestablecidos. Si reflexionamos en torno a estos resultados podremos, en primer lugar, entender que la enseñanza moral no se "aprende" como uno de los tantos temas curriculares, sino que se expresa en las maneras en que el docente atiende los problemas de los estudiantes, en sus reiteradas afirmaciones, relaciones y comentarios a lo largo del año, en sus maneras de ejemplificar o simplemente de explicar un tema o contenido y en su estrategia para abordarlo. No se enseña moral porque se distinga en cada contenido aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Estas son sólo distinciones arbitrarias. La práctica moral es la ética de la misma práctica que les

permite a los docentes reflexionar sobre su condición de docentes y sobre la condición humana.

El relato de los hallazgos de la investigación de Hansen, como de otras tantas investigaciones, nos remite a una pregunta sustantiva para el campo de la didáctica: ¿se aplican los resultados?

Entendemos que no. Las investigaciones en este campo nos abren interrogantes, nos instalan en las controversias, nos enseñan, en más de una oportunidad, aristas desconocidas, nos inspiran para la realización de nuevas prácticas. No se trata de aplicar los resultados, sino de entenderlos en sus contextos y en todas sus implicancias con el objeto de generar una práctica más reflexiva y comprometida con el entorno en el que guarde sentido. Un trabajo profesional docente en el que la investigación sea un nutriente poderoso será seguramente un trabajo comprometido con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y con las instituciones en las que éstos se llevan a cabo.

Los diseños de esas investigaciones son simplemente cartas de intención, esto es, un documento orientador para el trabajo de campo y no una secuencia rígida de acciones preestablecidas. Estos diseños contienen una firme preocupación por la triangulación -la búsqueda de validación por medio de la aplicación de diferentes técnicas, instrumentos y fuentes- y por la participación de varios investigadores. Se trata de encontrar resultados similares aun cuando se apliquen técnicas e instrumentos diversos y participen en la aplicación diferentes investigadores, reduciendo, de esta manera, el sesgo que podría encontrarse si la investigación es llevada a cabo por una sola persona. El reconocimiento de resultados similares nos habla de la saturación, que es un concepto privilegiado para la construcción teórica del investigador.

En todos los casos nos referimos al diseño de métodos teóricamente relevantes y técnicamente apropiados. Los diferentes métodos -biográfico, etnográfico, estudio de casos- son procedimientos para implementar una metodología (Wainerman y Sautu, 2000: 191). En el caso de la investigación didáctica, con clara intención de teorizar, se trata de estudiar las maneras en que los docentes y los alumnos crean y construyen formas de trabajo y reglas sociales en una descripción y reconstrucción analítica de los escenarios y grupos. Se describen, explican e interpretan los fenómenos del aula. Se construyen desde la evidencia de manera holística y en condiciones naturales. Los datos se contextualizan situándose en una perspectiva interpretativa. Así como el principal valor de las investigaciones de la década del setenta era mostrarnos lo que la enseñanza no debería ser, aunque éstas redujeron su estudio a fenómenos exteriores observables, las investigaciones posteriores estudiaron la rica vida interior de los docentes, sus decisiones, sus planes e interrogantes y sus hábitos de reflexión.

La narrativa como estrategia metodológica de la investigación didáctica nos permite a los docentes o estudiantes contar historias de la enseñanza, recuerdos, expectativas o sueños. No se trata de un simple registro: en el contar, seguramente las historias se alteran, contribuyendo a su evolución. No buscamos ni establecemos la verdad, sino que tratamos de comprender de una manera vital el mundo de las prácticas. El método narrativo refiere a historias integrales, no incidentales, aun cuando los relatos de incidentes críticos puedan

ser parte de las historias. Sostienen McEwan y Egan que cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias dentro del orden previsto por la narrativa, los relatos se conectan en una suerte de alegoría dotada de significación moral. El acto de contar una historia se vincula con el impulso de moralizar la realidad (McEwan y Egan, 1998). También encontramos en estos relatos al maestro épico, que a diferencia del maestro naturalista les muestra a los estudiantes que el currículo es una construcción destinada a tener efectos sobre ellos y los lleva constantemente detrás de las bambalinas para que vean el andamiaje y las tecnologías de su construcción (Sarason, 2003).

En estas narraciones, que se constituyen en investigaciones acerca de la profesión docente, los maestros como Philip Jackson (1999) nos muestran magistralmente los productos de la realidad investigada. Nos preguntamos, al leer y estudiar al maestro y entender el desafío que esta metodología implica, si al construir estas historias -humildemente, en el terreno de la investigación- no seremos los relatores de las nuevas novelas rosa, prensa amarilla, teatro épico, tragedias o guionistas de un film de aventuras. Pero este desafío se transforma en un abismo cuando reconocemos que la investigación en torno a la enseñanza implica por lo menos dos riesgos. El primero se expresa por los difíciles contextos de práctica en los que sucede. Los tiempos están limitados por la sobrecarga laboral de los docentes (que más de una vez se ven competidos a investigar, carecen de material bibliográfico renovado o de intereses genuinos relativos al tema). El segundo riesgo es la posible transformación de un resultado de una investigación en un dispositivo didáctico. Aquello que experimentamos, se transforma con naturalidad en una nueva prescripción y orienta la tarea de enseñar.

Si vencemos los riesgos y asumimos los desafíos, será posible estudiar las prácticas comprendiendo mejor la realidad en la que se inscriben, valorarlas, transformarlas y dotarlas de sentido moral. Seguramente las historias que nos cuentan y las historias que contemos serán las mejores historias de las prácticas de la enseñanza.

## **CUANDO LA ENSEÑANZA FAVORECE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL OFICIO DE ENSEÑAR**

*"Como todo el mundo, sólo tengo a mi servicio tres medios para evaluar la existencia humana: el estudio de mí mismo, que es el más difícil y peligroso, pero también el más fecundo de los métodos; la observación de los hombres, que logran casi siempre ocultarnos sus secretos o hacernos creer que los tienen; y los libros, con los errores particulares de perspectiva que nacen entre sus líneas."*

*Margarite Yourcenar, Memorias de Adriano*

Si, tal como sostiene Philippe Meirieu, "educar es promover lo humano y construir humanidad" (Meirieu, 2001: 30), esa afirmación se transformará en un desafío personal que sólo una mirada investigativa y cautelosa puede indagar. Las clases de los docentes tienen consecuencias que raramente podemos contemplar. Más de una vez, y como rasgo de humildad, no reconocemos el alcance y la impronta que dejan las clases en los estudiantes. Otras veces, ingenuamente, las pensamos como una suerte de trasvasamiento de

contenidos entre sujetos diferentes. El interrogante que nos acompaña siempre es el reconocer con cierto grado de certeza cuáles son los efectos de nuestra enseñanza, los conocimientos que se adquieren. Estas inquietudes docentes expresan la preocupación por los límites del accionar.

Entendemos que investigar las prácticas es mirirlas en las condiciones naturales y en los contextos en que se desenvuelvan, por lo que una mirada privilegiada es la de aquel que se interroga a partir reconocer su propio accionar. En ese marco, nos proponemos identificar una serie de interrogantes que puedan desplegarse transformando la práctica en un instrumento de análisis:

- ¿Cómo expresan las prácticas los debates actuales referidos a la naturaleza del conocimiento, su importancia en las disciplinas o en las profesiones? Esto es, ¿cuál es su grado de actualidad y relevancia?
- ¿Cuál es la relación que contemplan con otros temas, métodos, problemas o abordajes del mismo campo o de otro?
- ¿Cómo dan cuenta de visiones diferentes en torno al análisis del tema?
- ¿Cuáles han sido las visiones que el tratamiento del tema ha posibilitado? ¿Las metáforas, el encuentro con la cultura en sentido amplio, las referencias a modos de representación diferentes?
- ¿Cuál es el hincapié que hicieron en los temas o conceptos centrales?
- ¿Qué interrogantes despertaron en los estudiantes?
- ¿Qué relaciones nuevas o vínculos les permitieron establecer?
- ¿De qué manera esas prácticas pueden constituir una suerte de enseñanza moral?
- ¿Cuál es la relación que plantean con los grandes problemas de la humanidad?

El lugar de imprevisibilidad que contemplan hoy las prácticas no puede impulsar a abandonar las preguntas relativas al lugar profesional que se despliega en las clases a partir de las intervenciones del docente. Estas nueve preguntas, que sintetizan una gama mayor, pueden adquirir otra orientación, acorde con los fines y la orientación de la enseñanza. En todos los casos se entran consideraciones filosóficas, pedagógicas y didácticas. A la investigación en torno a las prácticas de la enseñanza no se puede responder desde un solo campo de conocimientos y sin el reconocimiento de las implicancias del docente que, al construir conocimiento relativo a su quehacer profesional, lo cuestiona y pone en tensión. Las experiencias y edades diferentes nos hablan de intereses disímiles, aun cuando se participe de una misma acción.

En el marco de las prácticas en la enseñanza superior, más de una vez las clases más sofisticadas, elaboradas y apreciadas por los estudiantes son aquellas que ofrecen riesgos para el docente, en tanto lo hacen acudir a campos ajenos a la asignatura que imparte, seleccionar estrategias novedosas o acudir a experiencias que generan situaciones de ruptura. Los riesgos que implican tienen que ver con las comprensiones no disciplinadas, con la

posibilidad de tratamientos banales, la sobresimplificación o la sobrecarga cognitiva ilegítima. Se trata de la utilización de narraciones, metáforas, relaciones indirectas, de la presentación de una mirada amplia en torno a fenómenos sociales y culturales. Estas innovaciones son visiblemente más reconocidas por los estudiantes de las ciencias experimentales que por los de las ciencias humanas y sociales, pero siempre se reconoce una clara diferencia con las clases habituales. En todos los casos los docentes aluden a razones no disciplinares para esta incorporación: tanto la justificación de esas clases por parte de los docentes como la apreciación de las prácticas por parte de los estudiantes aluden a dimensiones morales.

Evidentemente, las buenas razones que instalan a la investigación en la enseñanza tienen que ver con una reflexión sistemática profesional y de oficio que se inspira en la conciencia de los límites de las acciones docentes y genera de manera sistemática interrogantes en el transcurrir de la clase. Nos preocupa, entonces, que estas propuestas puedan entenderse como herramientas o dispositivos de nuevo orden. Asumimos la posibilidad de que la enseñanza despliegue preocupaciones que sólo puedan ser respondidas mediante interrogantes rigurosos y cada vez de mayor compromiso por sus implicaciones, pero sabemos los problemas y tradiciones del campo en su afán prescriptivo:

*porque la pedagogía -cercana a la política y a la medicina- es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana, a menudo se siente fascinada por una herramienta que parece restituírle cierta estabilidad metodológica y que inclusive percibe a veces como capaz de conferirle una apariencia de honorabilidad científica" (Meirieu, 2001: 109).*

El metaanálisis de la clase que -tal como hemos analizado en los trabajos- incita a mirar la práctica recientemente acontecida o invitar a los estudiantes a mirar detrás de las bambalinas (como sostiene Seymour Sarason, 2003) posibilitan deconstruir lo construido utilizando nuevas dimensiones, que pueden o no haber estado implicadas en el tratamiento de los contenidos de la clase.

En lo más profundo, mi autoconocimiento es oscuro, interior, informulado, secreto como una complicidad. En lo más impersonal, es tan glacial como las teorías que puedo elaborar sobre los números; empleo mi inteligencia para ver de lejos y desde lo alto mi propia vida, que se convierte así en la vida de otro (Yourcenar, 2002: 28).

En las palabras de Yourcenar reconocemos el desafío que implica, y los interrogantes que genera, el conocimiento de la vida interior de cada uno de nosotros.

Entendemos que mirar nuestras propias prácticas es promover espacios de reflexión sistemáticos que se enmarcan en trabajos investigativos. Construir y compartir espacios de reflexión posibilitan a los estudiantes y docentes enmarcar a la clase en un aura reflexiva, aventurarse en las hipótesis, prestar atención a las interpretaciones diferentes y cuestionar todas las acciones compartidas desde la perspectiva del conocer. Los oficios de los docentes no pueden alejarse de estas necesarias condiciones del quehacer: la interrogación permanente respecto de los límites y las condiciones de una práctica moral.