

CAMINAR SOBRE LOS DOS PIES: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza

Ana Zavala *

Resumo

Este trabalho pretende aprofundar e esclarecer a natureza das raízes epistemológicas da prática de ensino. A partir da idéia de “caminhar sobre os dois pés”, tenta apoiar-se ao mesmo tempo sobre a epistemologia da prática e sobre a do conhecimento ensinado (história, neste caso). Não se trata, de nenhuma maneira, de adicionar uma e outra epistemologias, mas sim, melhor dizendo, de descobrir como a prática de ensino é um componente do conhecimento ensinado, assim como este conhecimento é ao mesmo tempo “prático” e “praticado”. Por fim, esta dualidade epistemológica tem a ver tanto com a investigação acadêmica como com a investigação prática, propondo-lhes desta maneira uma fecunda renovação a ambas. Sendo coerentes com o ponto de vista “prático” que domina este trabalho, se encontrará ao final do mesmo uma pequena resenha de uma investigação prática realmente acontecida no terreno do ensino de história, como prova de sua existência, de sua viabilidade e da forma em que é portadora de caminhos de melhoria para a prática do ensino

Palavras-chave: Prática de ensino, epistemologia da prática docente

Abstract: To walk both on feet: didactics, epistemology and teaching practice

The double epistemological roots of teaching practice are intended to be enlightened in this article. In order to focus on the epistemology of practice and on the epistemology of the subject knowledge (in this case, history) it is suggested ‘walking on both feet’. However, just adding of both epistemological sources is not the point here. What counts is the finding of the different ways teaching practice is made of subject knowledge, which is in turn ‘practical’ and ‘practised’ itself. Actually, this epistemological duality is to do with academic and practical research modes and understandings, both to be deeply and fruitfully renewed. In addition, according to the entirely practical background of this article, a very brief account of a real practical research on teaching history is offered as a testimony that it is possible, it works and it is worthy for teaching practice improvement.

Key-words: Teaching practice, epistemology of teacher’s practice

* Instituto de Profesores Artigas, Montevideo. E-mail: anazavala@adinet.com.uy.

Para comprender la práctica de la enseñanza. ¿Dónde estamos parados?

Al menos durante los últimos cincuenta años, un gran número de autores han intentado captar la verdadera naturaleza de la práctica de la enseñanza. De hecho, los profesores no han sido siempre presentados como capaces no solamente de producir una comprensión válida respecto de su práctica, o aún de generar los cambios necesarios para su mejora. Tal vez se trate de una percepción bien personal, pero también es algo que cualquiera puede encontrar en muchos trabajos publicados. Todo el mundo sabe, además, que muchas de esas afirmaciones están ampliamente difundidas, y cuentan con el caluroso apoyo tanto de autores como de lectores, aún si no están vinculados a la práctica de la enseñanza. Es por esta razón que –coherentemente- la ‘práctica de la enseñanza’ convertida en objeto de investigación ha estado desde siempre ligada a la necesidad o a la intención de ejercer una cierta influencia sobre su objeto. Para algunos autores, se trata de una perspectiva colaborativa; para otros se trata de una imposición relacionada con el eje poder-saber. De ahí posiblemente la razón de la frecuencia con que encontramos el objeto de investigación ‘práctica de la enseñanza’ tan frecuentemente asociado (¿confundido?) con aquello que ha de ser impuesto a los enseñantes a causa de su legitimidad científica.

Como veremos también en este trabajo, estos procesos de investigación no son los únicos disponibles en el mundo para comprender y mejorar la práctica de la enseñanza. A decir verdad, este artículo presentará argumentos en favor de una teorización de la práctica de la enseñanza y de unos modos de mejoramiento provenientes del terreno de su práctica. Al mismo tiempo, presenta una posibilidad de reconsideración del papel jugado por el conocimiento formal y académico en la teorización producida por los enseñantes en relación a su propia práctica. Este trabajo apunta particularmente al esclarecimiento de las raíces epistemológicas de la práctica de la enseñanza a partir de una fusión particular entre una revisión crítica de algunas contribuciones académicas anteriores, y una práctica ‘real’ de la enseñanza que es –completamente inusual, lo admito- la mía. Por esta razón espero que los lectores tengan bien claro cual es la naturaleza y el alcance de lo que van a leer, y por

lo tanto, también de lo que no deberían esperar de este trabajo.

A los efectos de dejar bien claro dónde estamos parados en relación a la comprensión de la práctica de la enseñanza –es decir respecto de su propia naturaleza- es absolutamente necesario dar una breve mirada a lo que los autores han dicho al respecto hasta el momento. Sería en efecto sencillo agrupar la producción académica en dos grandes grupos: el de la didáctica (ya sea la ‘general’, ya sea la ‘disciplinar’) y el de los teóricos de la práctica (ya sea que focalicen la práctica de la enseñanza o simplemente ‘la práctica’).

Tengo la impresión de que los profesores han sido desde siempre rehenes de las tensiones entre las sugerencias de los didácticos disciplinares (de la didáctica de la historia, por ejemplo) y las de los didactas generales. Para mucha gente esto no es sino la natural inflexión entre lo específico (siempre en relación con el saber enseñado) y lo que es común a todos (relacionado con las maneras de enseñar, más allá de lo que se específicamente se enseñe en cada caso). De alguna manera, esta particular interpretación de las cosas asume que la didáctica general se refiere a la enseñanza y la específica se refiere a la historia (o a los otros saberes enseñados). Hay sin embargo, otros puntos de vista suponiendo que la didáctica general implica (desde su propia generalidad) una cierta prioridad en relación a las didácticas disciplinares o específicas, en la medida en que se asume que éstas no son sino una simple traducción de las reglas y principios prescriptivos provenientes de la didáctica general. Finalmente, hay todavía otro punto de vista suponiendo la didáctica como algo más allá de los conocimientos enseñados. Los autores que trabajan en este plano enfatizan sobre otro tipo de asuntos que no tienen nada que ver con el conocimiento sino con cuestiones generales de la educación o de la formación de maestros y profesores. Las fronteras entre la didáctica general y la pedagogía a menudo aparecen –por esta razón- relativamente confusas en muchos libros y artículos.

Por otra parte, las teorías de la acción y de la práctica han tocado un terreno en el cual también la práctica de la enseñanza está en busca de una comprensión más auténtica y genuina de su propio hacer. Más allá de la intención prescriptiva (que ha caracterizado a

la didáctica, al menos a la académica) los teóricos de la práctica y de la acción han hecho notables contribuciones a la hora de comprender mejor la naturaleza de la práctica de la enseñanza. Posicionados habitualmente en planos interdisciplinarios y especulativos, vinculados con la filosofía de la acción, la psicología, la lingüística, etc. En algunas de sus obras los enseñantes son descritos como portadores –y aún creadores- tanto de un cierto saber práctico (ocasionalmente disputado por la didáctica general) como de un saber formal (al cual la didáctica general está siempre atenta). Me parece sin embargo particularmente interesante el hecho de que a pesar de que los dos tipos de saberes sean reconocidos por ellos, el estudio del rol del conocimiento práctico está siempre privilegiado en relación al del conocimiento del saber que los maestros y profesores enseñan. Parece como si las diferentes maneras en que los que enseñan se vinculan con el conocimiento que enseñan no mereciera un esfuerzo de investigación o de teorización de su parte.

En todo caso, lo que debería retenerse es el hecho de que estas diferentes visiones han impuesto para los que enseñan una especie de telón de fondo dual en relación a la práctica de la enseñanza, y es precisamente allí donde estamos parados. Nos parece, por lo tanto, que ha quedado establecido que el rol del conocimiento enseñado en la práctica de la enseñanza es solamente el de un componente independiente, en tanto hay otros que no guardan ninguna relación con lo que se enseña. Esta afirmación puede respaldarse sin problemas en la indudable existencia de dos bibliotecas paralelas, reflejando a su vez la existencia de diferentes escuelas de producción e investigación académicas: la relativa a la especificidad del conocimiento y la que no lo toma para nada en cuenta, a pesar de referirse precisamente a la enseñanza y a los enseñantes.

Señalemos, sin embargo, que desde el terreno de la práctica de la enseñanza las cosas se ven un tanto diferentes. Ciertamente, más prestamos atención a este marco interpretativo, más tenemos la impresión de caminar sobre un solo pie: el de la epistemología del conocimiento enseñado (la historia, por ejemplo) o el de la epistemología de la práctica. De hecho, recordémoslo, caminar con los dos pies, es mucho más que dar cuenta de am-

bos: significa estar bien consciente de la doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza. No es necesario repetirlo, si solo se hubiera tratado de adicionar ambas cuestiones epistemológicas este trabajo habría terminado antes de comenzar, puesto que hay suficientes trabajos referidos tanto a la epistemología de la práctica así como a la enseñanza de saberes. De hecho estoy completamente convencida de que cualquier progreso significativo en relación a la comprensión de la práctica de la enseñanza depende de la progresiva incorporación (digamos: aceptación, y luego, validación) de las diversas e idiosincrásicas contribuciones nacidas en el seno de la práctica de la enseñanza, y no solo de las provenientes de la investigación académica o de la especulación filosófica. Es, pueden estar seguros, este giro radical el que nos proveerá de nuevas y mejores respuestas para viejas preguntas del tipo de: ¿Qué clase de evento es la práctica de la enseñanza? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Desde dónde es posible conocerla, comprenderla y tratar de cambiarla/mejorarla?

2. Plantear el problema de otra manera.

Si la práctica de la enseñanza consiste en decir (de hecho en “mostrar”¹) a los otros lo que uno sabe en relación a su asignatura, así como reclamar a los alumnos lo que ellos saben, entonces enfatizar el papel de los saberes (del tipo que sean) al interior de la práctica de la enseñanza, resulta algo ineludible.

Como acabamos de ver, la propia práctica de la enseñanza incorpora un número importante de conocimientos. Tenemos el saber práctico que respalda –al menos en principio- el ‘como’, el ‘por qué’ y el ‘para qué’ de esta práctica, pero también tenemos el conocimiento histórico que respalda al ‘qué’ de la enseñanza. En realidad, al hacer este planteo siempre me queda el temor de ser totalmente clara al respecto, y por lo tanto que algunos lectores, un poco apresuradamente, supongan que esta doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza a la que me refiero funciona como una simple adición de la epistemología de la práctica y de la de la historia. Es por esto que desearía ser totalmente clara respecto de esta cuestión. Lo que busco es precisamente un

¹ Quisiera destacar que en realidad, ‘enseñar’ quiere decir ‘mostrar’. El francés y el español lo emplean indistintamente. Para el caso del inglés, es diferente.

punto de vista epistemológico capaz de dar cuenta de de la manera en que los diferentes saberes se organizan a la interna de la práctica de la enseñanza, más allá de cualquier idea de simple adición (práctica de la enseñanza + historia). Es tal vez por esta razón que es necesario intentar plantear la cuestión de una manera diferente.

Si se desea comprender seria y profundamente la práctica de la enseñanza, lo esencial es aceptar desde el comienzo que la epistemología de la práctica y la epistemología de la historia son inseparables a los efectos de esta tarea. Esto significa pues que 'la historia' pertenece a 'la práctica' (de la enseñanza) de la misma manera que 'la práctica' (de la enseñanza) pertenece a 'la historia' como un todo. Ahora pues, desearía argumentar a favor de esta idea.

Los abordajes clásicos de la epistemología de la práctica se apoyan sobre la idea de que hay un verdadero 'saber-hacer', que no constituye ni un simple hábito ni una simple transposición mecánica de reglas emergentes de conocimientos aprendidos. Para estos abordajes, este 'saber hacer' tiene el status de una teoría, de una teoría 'práctica'. Muchos autores de diferentes nacionalidades han fundado el status epistemológico de estas teorías de la práctica, teorías de la acción, in-use-theories, in-act-theories, etc. ² En ellas me apoyaré ahora para sostener mi punto de vista.

En el campo educativo, Schön y Argyris parecen ser –en cierta forma– los responsables de la expulsión del paraíso. Antes que ellos hablaran de unas teorías a las que llaman 'profesadas' (espoused theories) y de otras llamadas 'en acto' para establecer las diferentes calidades de comprensión de la práctica, las 'teorías' eran las 'Teorías', y la 'práctica' era 'simplemente la práctica'. Esta toma de la palabra de los prácticos alteró muchas cosas en el mundo educativo, posiblemente en razón del uso de la palabra 'teoría', habitualmente reservado para los grandes pensadores, para los merecedores de un Premio Nobel, etc. Cuando resultó evidente que las personas comunes (en particular los que habitan los salones de clase) eran también reconoci-

dos como auténticos 'teóricos', muchos en la Academia sintieron como si súbitamente un espectro hubiera asolado los espíritus de los enseñantes. En cierto modo, después de esta buena nueva nada volvió a ser como antes respecto de la comprensión de las prácticas.

Sin embargo, las 'theories-in-use' no son en realidad 'verdaderas' teorías (en el sentido de las teorías formales, hechas en la Academia, en la 'tierra firme' de Schön). Proviene de las zonas pantanosas de la práctica, allí donde con frecuencia las palabras para decir las cosas no están disponibles. Para Pierre Bourdieu el dominio de las razones prácticas es precisamente 'prelingüístico' y 'sub-consciente'³, en tanto Argyris y Schön recurren a la idea de 'teorías profesadas', las cuales a fin de cuentas no son sino adaptaciones verbales de la 'verdadera' teoría práctica en un intento por volverla legítima, aceptable y justificable frente a los demás. Tal vez, es la única forma disponible para mantenerla 'privada'.⁴ En función de este aporte teórico, estos autores nos permiten concluir, no solo que las teorías formales no son las que (al menos en principio) gobiernan la práctica, sino también que lo que los prácticos dicen es esencialmente incierto porque –antes de haber determinado con certeza su naturaleza de teoría profesada– nadie está jamás seguro de la calidad referencial de esas palabras.⁵ En este sentido, la referencia

² Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith. (Versión española en Paidós, Madrid, 1991); Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley

³ Bourdieu, P. (1994) : *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil : Paris. Desde otro punto de vista, Paul Ricœur afirma : « Tout ce qui est présumé à ce premier niveau d'investigation, c'est que l'action humaine n'est ni muette, ni incommunicable. Elle n'est pas muette, en ce sens que nous pouvons dire ce que nous faisons et pourquoi nous le faisons. [...] L'action n'est pas non plus incommunicable, puisque, dans le feu et dans le jeu de l'interaction, le sens que nous assignons à notre action n'est pas condamné à rester privé, comme un mal de dent, mais il revêt d'emblée un caractère public. » *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Seuil : Paris (1986) pp. 264-265

⁴ 'When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use. (Argyris, C. and Schön, D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.p: 6-7, en: Smith, M. K. (2001) 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning', the encyclopedia of informal education. www.infed.org/thinkers/argyris.htm.

⁵ Hay muchos trabajos relativos a las narrativas docentes en los cuales la 'verdad' de las palabras de los enseñantes está sobreentendida y bastante ingenuamente

a las obras de Schön y Argyris se ha vuelto cada vez más frecuente –casi obligatoria– en lo que concierne a la autonomía profesional de los enseñantes, y particularmente en relación a la comprensión de sí mismo como tal. Me parece sin embargo bastante singular el hecho de que ni la idea de que los enseñantes tengan teorías personales (in-use-theories) para guiar y comprender su práctica, ni la idea de que lo que los prácticos dicen respecto de sus prácticas no refiere ni siempre ni necesariamente a sus teorías practicadas, sean tomadas bastante poco seriamente por los políticos educativos o por los diseñadores curriculares. En realidad, no parecen demasiado preocupados por espectros que asolen la mente de los profesores y maestros.

Comúnmente se acuerda en el hecho de que, tanto las teorías científicas como las teorías prácticas, todas ellas tratan de ‘comprender’, de ‘dar sentido’, de ‘volver inteligible’ los distintos aspectos del mundo en que vivimos, desde el universo entero hasta el pensamiento o la acción humanos.⁶ En consecuencia, también deberíamos acordar sobre el hecho de que –en tanto que teoría práctica– la didáctica se ocupa de volver inteligible la práctica de la enseñanza –a decir verdad la mía, la de cada uno– como la física vuelve inteligible el universo. Por otra parte, creo que el proceso por el cual las teorías de la práctica –por ejemplo la didáctica– se desarrollan es bien diferente al de las teorías formales (la física, la química, la historia o las otras ciencias sociales). La epistemología de la práctica (es decir, la comprensión de la verdadera naturaleza de las prácticas) tiene sus propios procedimientos, y creo que no sería justo decidir su pertinencia o su validez desde los criterios de las ciencias ‘duras’, y viceversa.⁷

asumida. *El profesor a sostiene que... En una entrevista anterior B afirmó que..., etc.*

⁶ ‘Theory is such an understanding of the world as enables us to decide to act as *researchers* [yo leo aquí: *practitioners of research*, y por lo tanto, *teacher-researchers*]. It structures knowledge in such a way as to let us plan by what research act we shall attempt to advance knowledge. The function of academic or ‘pure’ theory is to support the planning research acts.’ L. Stenhouse, *The study of samples and the study of cases*, *British Educational Research Journal*, vol 6, 1, 1980

⁷ « Cela nous permet, sans coup férir, de redéfinir le mot théorie. Ce mot ne désigne aucunement un procès mais seulement un produit. Bien que la confusion soit toujours faite –depuis Platon au moins et pour des raisons politiques– cela ne la rend pas moins calamiteuse. On ne produit pas plus une théorie de façon théorique,

En consecuencia de lo que acabamos de afirmar, el acuerdo debería ser hecho sobre la idea de que si la didáctica es una teoría de la práctica de la enseñanza, entonces también es una teoría de la acción, porque la práctica es una acción humana. Nos preguntamos entonces: ¿De qué manera la didáctica se desarrolla en tanto que teoría de la práctica de la enseñanza? En busca de una respuesta para esta pregunta, echaré mano de algunas herramientas teóricas tomadas de la obra de Paul Ricoeur.⁸

En los hechos, y entre muchos otros autores, creo que es Paul Ricoeur, quien ha hecho tal vez uno de los aportes más relevantes para mi trabajo. Tal vez esto se deba a la amplitud de los temas abordados por él, que van desde la historia (en tanto historia en sí misma, y en tanto acción narrativa) a la filosofía de la acción (en tanto simple teoría de la acción, pero también en tanto que teoría del sujeto y de la identidad en relación a la acción humana). Desde la perspectiva de este trabajo, la idea bien ricoeuriana de una ‘semántica de la acción’ es más que esencial. El autor toma este término para significar la manera más primaria en la cual el mundo de la acción se vuelve inteligible a la mente humana. Cuando escribió “Tiempo y relato” (I) a comienzos de los años 70, Ricoeur estaba particularmente interesado en esclarecer las relaciones entre el relato y el mundo real, el mundo de la acción. En ese contexto, la semántica de la acción estaba prácticamente identificada con la noción de ‘mimesis I’, en tanto la comprensión más primaria e ingenua de la acción. En razón de que la semántica de la acción está siempre simbólicamente mediada (a través del lengua-

qu'on ne produit une pièce d'acier de façon « acièr », un réflexe conditionné de façon pavlovienne, un meeting politique de façon militante ou une inculpation de façon « inculpante ». On peut même prendre comme règle de méthode qu'il n'y aura rien de théorique dans la production d'une théorie, puisqu'il faut justement une pratique comme pour toutes les activités. » Bruno Latour (1996) : *Sur la pratique des théoriciens*, en : Barbier, J.M. (éd) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, pp. 131-146

⁸ Para un abordaje diferente, aunque no necesariamente contrario, en relación a la obra de Paul Ricoeur, ver : Smeyers, P, & Verhesschen, P. (2001): *Narrative analysis as philosophical research: bridging the gap between the empirical and the conceptual*, in *Qualitative Studies in Education*, Vol 14. N° 1, 71-84, y también: Verhesschen, P. (2003): ‘The Poem’s Invitation’: Ricoeur’s Concept of Mimesis and its Consequences for Narrative Educational Research, en: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 3, 449-465

je), se vuelve capaz de proveer de algún sentido a la acción, para sí y para los otros. Es gracias a este notable concepto que podemos decir que la didáctica –en tanto teoría de la práctica de la enseñanza– nace como una ‘mimesis I’, representando el primer paso hacia la comprensión y construcción de sentido de nuestra propia práctica. Como esta ‘mimesis I’ es sobre todo semántica y holística, sin importar qué sentido los practicantes asignen a la acción, deviene naturalmente hacia una actividad narrativa (es decir, la ‘mimesis II’, sintácticamente regulada).⁹ La actividad narrativa es realmente esencial para la comprensión de las perspectivas teóricas que respaldan la práctica de los enseñantes. Son las palabras elegidas las que dan sentido a la acción, de la misma manera que son las palabras las que permiten pensar la acción que vendrá (algo totalmente cotidiano en el entorno de la práctica de la enseñanza). Una vez más, me permito insistir en este trabajo, que el verdadero sentido de las expresiones y de los relatos de los enseñantes no existe sino para ellos mismos –para sus colegas, en todo caso- con la intención de comprender –y sólo si fuera necesario- de cambiar su práctica. Es necesario aclarar que, las maneras en que cada uno se comprende a sí mismo están bien acompañadas de diferentes ‘otros’, a pesar del hecho de que el sentido producido, no es sino para uno mismo. Volveré más adelante sobre esta cuestión, de la misma manera que me ocuparé –también en otro momento- del increíblemente fértil concepto de ‘mimesis III’. Si la didáctica puede ser considerada como comenzando con un momento semántico (la semántica de la acción ricoeuriana), entonces –como hemos visto- las mediaciones simbólicas del lenguaje constituyen una parte esencial del proceso. Por cierto, no se trata solamente del lenguaje en tanto palabras y estructuras gramaticales o sintácticas en sí mismas, sino también de los saberes y los conocimientos que esas palabras expresan en la mente del sujeto actuante. Debemos por lo tanto tomar en consideración la mediación de los conocimientos aprendidos (historia, literatura, sociología, etc.), de la misma manera

que los saberes aprendidos en el curso de la experiencia de su propia vida vivida. Quisiera por tanto enfatizar el hecho que me parece bien evidente que las personas comunes poseen bastante más conocimientos que los que necesitan para componer sus teorías prácticas. La mayor parte de los enseñantes tienen buenos conocimientos de psicología y de sociología educativas, de didáctica (usualmente ‘general’), de la asignatura que enseñan, así como de muchas otras cosas estudiadas a lo largo de los cursos de ‘formación profesional’. Luego, los trabajos de Schön y Argyris, entre otros, nos permiten llegar serenamente a la conclusión de que la práctica de la enseñanza se vuelve comprensible solamente en relación a una pequeña porción de todo lo que los enseñantes ‘conocen’. Siendo realmente evidente que los profesores aprenden/conocen teorías no solamente diversas sino también contradictorias entre sí en relación a tantas cosas –la evaluación, por ejemplo-, que para ser coherente su práctica no puede sino hacer acuerdo con una de ellas. También creo tener claro que el conocimiento que los enseñantes tienen de la disciplina que enseñan (sea en extensión, sea en profundidad) no representa una contrapartida exacta de lo que enseñan a sus alumnos. Un análisis un poco más profundo de sus teorías prácticas nos sugiere que la metáfora de la colcha de retazos para referirse a las teorías prácticas podría no ser del todo inapropiada. Componer una teoría de la práctica (de la enseñanza) significaría entonces una cierta selección personal en el acervo de nuestros conocimientos (formales o no) y de nuestras experiencias vitales.

En consecuencia de lo anterior, deberíamos pues preguntarnos acerca de los criterios que cada sujeto emplea para tener algo en cuenta (o no) a la interna de un universo de fuentes tan diverso y complejo, en el cual hay –entre otras cosas- imágenes de sí tanto como maneras altamente informales de pensar la causalidad entre las acciones humanas. Es por esto que ahora debemos preguntarnos: 1. ¿Por qué los enseñantes (es decir, cada enseñante) prefieren algunos conocimientos y saberes a la hora de explicar y de organizar tanto su práctica como la comprensión de ella? y 2. ¿Cómo cada uno de ellos ordena jerárquicamente saberes, conocimientos, sugerencias y consejos a fin de orientarse hacia su mejor elección (ya sea para actuar como para darle

⁹ Puede consultarse mi *paper* presentado al I'ECER 2003. Towards reflective practice and practical research: narrative groundwork and theorisation in teaching practice. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003385.htm>

sentido a la acción)? La búsqueda de estas respuestas nos conducirá hacia los cimientos personales de la acción humana. Seguramente también nos encontraremos en tierras extrañas como el país de las creencias o pasionlandia, u otros extraños lugares a los cuales los teóricos clásicos no son viajeros frecuentes.

Nuevamente, la mirada de este trabajo se vuelve hacia el trabajo de Paul Ricœur. A mediados de los años 80 escribió "Del texto a la acción" (1986) tratando de retomar el recorrido de su camino intelectual, desde la investigación en búsqueda de teorías del texto a la búsqueda en relación a las teorías de la acción y de la identidad. ¹⁰ Comenzó entonces a profundizar en torno a las teorías de la acción, como una forma de continuar su ya profundo trabajo en torno a la semántica de la acción. Desearía por tanto subrayar aquí la relevancia de esta obra en lo relativo al enriquecimiento de las herramientas de análisis de la acción de enseñar: los motivos, las razones de actuar, la disposición para la acción, la deseabilidad, los patrones semánticos y sintácticos de la acción, etc. La didáctica y los didácticos (es decir los propios enseñantes, tal como se desprende del contexto de este artículo) tienen bastante para aprovechar de ese trabajo. Por el momento, me limito a mencionarlo, en la medida en que la mayoría de esos conceptos serán retomados más adelante en este trabajo.

Desde que la enseñanza es una acción llevada a cabo por una persona –el enseñante– la didáctica vuelve sus ojos hacia las maneras en que la acción y su actor se relacionan. Más allá de las percepciones tecnológicas de la enseñanza, hay hoy en día un buen número de autores que consideran que la acción y su actor/agente (posiblemente también su autor¹¹) son comprensibles un/a a partir del/la otro/a. Tengo persistentemente la impresión de que una de las claves principales para el

esclarecimiento de esta relación entre el actor y su acción nos lleva directamente a profundizar el análisis de la dupla teorías prácticas/creencias. Debo reconocer, honestamente, que con frecuencia me cuesta distinguir con claridad las fronteras entre ambas, lo cual no significa que esté sugiriendo que sean la misma cosa. Ya hemos visto que las teorías dan sentido al mundo de la acción y también que estas teorías están hechas a medida por el sujeto en tanto se trata de su propio mundo de acción. El análisis del proceso por el cual estas teorías¹² (comprensión, explicitación, dar sentido a nuestra propia acción) son construidas nos conduce hacia la búsqueda-selección personal entre los diversos tipos de conocimientos formales y entre nuestras experiencias. Por otra parte, y en el mismo proceso, nos conducirá hacia la sumisión del individuo a lo que él o ella considera como una 'autoridad' –moral, intelectual, social, jerárquica, etc.–.¹³ Es posiblemente porque uno cree –aún admira– que un cierto conocimiento formal (la historia incluida) acaba formando parte de una teoría práctica y de la práctica misma. En nuestras expresiones cotidianas las teorías formales son designadas como 'queridas', 'preferidas' u 'odiosas', 'horrorosas', 'ignoradas', para expresar nuestro acuerdo o desacuerdo con ellas.¹⁴ Tengo la mayor con-

¹⁰ Ricœur, P. (1990): *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil

¹¹ Para una discusión más profunda sobre este punto ver: Carr, D. (1986): *Time, Narrative and History*, Indiana University Press: Indianapolis. El autor discute en particular la idea de coautoridad en Shapp y McIntyre: 'Such conceptions of external authorship may thus be either disquieting or consoling but they share the idea that the individual behaves blindly, functioning in ignorance of the true principles behind his or her actions. This may seem an exaggeration, but is it not ultimately the sense of Schapp's notion of Verstickstein, and MacIntyre's of being at most a co-author, sharing authorship with others and with anonymous tradition? Is this not the result of separation narrative from authorship?' (p.85)

¹² Whitehead, J. (2000): "How do I learn how to do Action Research?" Meridian:

<http://www.ncsu.edu/meridian/2000wint/action/index.html> 03/10/2000 - Newman, Judith M. (2000, January). Action research: A brief overview Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs>

¹³ Jean Pierre Boutinet destaca la naturaleza polisémica de la palabra *sujet* desde que significa tanto 'el tema' como 'la persona', aún más: sujeto autónomo tanto como sujeto sometido. En lo que concierne a este trabajo, esto significa que podemos comprender la palabra 'sujet' como una composición bien compleja: uno es capaz de pensarse y de decirse, y por lo tanto es un verdadero 'sujeto' (tema), y sin embargo uno también actúa por sí mismo, y por lo tanto es un sujeto (persona). Finalmente, uno obedece o sigue –conscientemente o no- las órdenes y los mandatos de otro, y entonces está 'sujeto'. Boutinet, J.P. (2004): *Science du sujet, science de la singularité. À propos de quelques équivoques à lever*, en: *Éduquer N° 8 (Agir et chercher)*, L'Harmattan : Paris, 75-100

¹⁴ 'The personal participation of the knower in the knowledge he [sic] believes himself to possess takes place within a flow of passion. We recognize intellectual beauty as a guide to discovery and as a mark of truth. (Polanyi, 1958, p. 300) citado por Somekh, B. *Theory and Passion in Action*, en: *Research Educational Action Research*, Volume 11, Number 2, 247-264

vicción de que el análisis entre afectos y cognición¹⁵ contribuirán grandemente a una mayor comprensión de la didáctica en tanto teoría de la práctica de la enseñanza.

L. Stenhouse fue uno de los primeros autores en destacar los lazos existentes entre teorías, práctica de la enseñanza y creencias,¹⁶ con lo cual agregó valiosos elementos a la comprensión de la práctica de la enseñanza. 'Creer' señala tal vez el verdadero criterio que permitirá a los conocimientos (sin importar si son formales o provienen de la propia experiencia) guiar una práctica que es a su vez fuente de conocimiento. Llegados a este punto no podemos sino destacar la fortaleza de los lazos entre saberes y creencias. Las opciones personales y profesionales, los filtros, las selecciones, las preferencias, el acuerdo obediente o el rechazo frente a cada diferente tipo y forma de conocimiento involucrada en la práctica de la enseñanza está cifrada en un código personal proveniente de la estructura identitaria de esta persona, a la vez de del lugar que ella ocupa en su contexto social y político de relaciones interpersonales. Con harta frecuencia, el auxilio del verbo 'creer' resulta indispensable a la hora de expresar elecciones y preferencias que dan cuenta de los motivos y de las intenciones de las acciones de enseñanza.

¿Por qué has hecho esto de tal manera? – Porque creo que así está bien, creo que es lo más apropiado para mis alumnos. O: No creo que sea el momento para enseñar este tema... y por lo tanto no lo haré, porque creo que... ¿Por qué razón enseña usted acerca de las guerras antiguas? Enseño acerca de ellas porque a los niños les gusta, y por esto lo hago. Creo que a mis alumnos les interesa este tipo de temas, y por lo tanto estoy preparando algunas clases sobre ellos. Creo que soy estricta en la evaluación, eso ayuda a mis alumnos a volverse más responsable, y entonces, actúo de esa manera. Creo que si hablo len-

tamente, entonces los alumnos entenderán mejor...

Cuando yo creo, también tengo confianza en alguien o en alguna idea, y esto nos da la idea de estar completamente convencido, de no tener ningún tipo de duda al respecto. Las razones por las cuales creo –no es necesario repetirlo– son razones de tipo personal, son razones prácticas.¹⁷ En realidad, entonces, las teorías prácticas están hechas de todo aquello de lo que estoy convencida, más allá de que yo lo pueda o no poner en palabras públicamente.¹⁸

Actualmente hay muchos autores que se interesan particularmente por las relaciones entre las creencias y los sistemas de valores¹⁹ de

¹⁷ Quisiera insistir brevemente sobre la ambigüedad del término 'creencia'. Habitualmente se lo toma como una declaración de autonomía en expresiones tales como 'yo creo que...' queriendo significar 'estoy completamente convencido'. Pero, por otra parte, 'creer' es también 'créer en Dios' en el sentido de 'me entrego a él'. Islam no implica solamente 'creer en Alá', sino también estar sometido a él. Esta ambigüedad nos lleva hacia un terreno epistemológico un poco más complejo en el que los sujetos de la acción pueden tanto ser independientes y autónomos en relación a los otros, como pueden estar sometidos a ellos. Por lo tanto, en lo que nos interesa aquí, 'creo' debe ser comprendido como 'convicción' ya sea en el sentido latino de 'credo' (de *credere*, dar crédito), significando a la vez sumisión, pertenencia a un grupo, etc., ya sea 'en mi opinión' significando independencia de criterio, autonomía, etc. Por otra parte, tenemos también algunas implicaciones de tipo interpersonal de la 'creencia' en relación a palabras como 'confianza' (de co-fides, más o menos co-creer), que es también una forma de 'creer'. Nada de lo que acabamos de mencionar resulta superfluo en el momento de comprender como los practicantes (de la enseñanza) respaldan y 'teorizan' su práctica.

¹⁸ « L'équivalent moderne de la notion aristotélicienne de désir délibératif se trouve dans les trois traits pour lesquels nous avons caractérisé la notion de raison d'agir : caractère de désirabilité, description du motif comme style interprétatif, enfin structure téléologique de toute explication en termes de disposition. Ces trois traits peuvent maintenant nous servir de base pour introduire un quatrième trait, de caractère moins sémantique que syntaxique. Ce trait nous fait passer de la notion de raison d'agir à celle de raisonnement pratique. » Ricœur, P. (1986) : Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique II, Seuil : Paris, p. 268

¹⁹ 'Now look at the second factor: the link between action and values and beliefs. In a profound sense we are what we do and say. Every action and every utterance expresses something of what we stand for. Our movements, the expression on our faces, the words we use, all give other people strong clues about our fundamental beliefs. When we believe in what we are doing we can summon up energy to put much more effort into it. When we don't, our actions are likely to be uncertain, and appear half-hearted, and we are unlikely to feel good about them. The value conflict, which results also, builds up stress. [...] People's self-images are strongly bound up

¹⁵ Barbier, J.M. et Galatanu. O. (1996) : De quelques liens entre action, affects et transformation de soi, en : Barbier et Galatanu (éd) : Action, affects et transformation de soi. Paris : PUF, pp. 45-70

¹⁶ Winkler, G. (2001): Reflection and Theory: conceptualising the gap between teaching experience and teacher expertise, in: Educational Action Research, Volume 9, Number 3, 437-449 – Winter, R. (1998): Managers, Spectators and Citizens: where does 'theory' come from in action research? Educational Action Research, Volume 6, No. 3, 361-376

los sujetos actuantes con la idea de subrayar su papel fundante (diferente aunque conjunto) respecto de las decisiones para la acción. En verdad, los valores se expresan frecuentemente como: yo creo que... Desde el punto de vista que nos interesa, los valores pueden ser a menudo considerados como el apoyo de una especie de creencias (ya sea de independencia, sea de sumisión) en la medida en que los valores estructuran a la persona dándole sentido a sus acciones y a sus decisiones (ya sea sentido para sí, o sentido para los otros). En tanto que los valores son efectos del pensamiento, también están sujetos a la mediación simbólica del lenguaje, y por lo tanto están social y lingüísticamente construidos.²⁰ Wilfred Carr –entre otros autores de habla inglesa²¹– afirma que los enseñantes realizan sus valores al enseñar, de manera similar a lo que sugiere L. Stenhouse al relacionar la práctica de la enseñanza y las creencias de los practicantes. La naturaleza, las fronteras entre teorías prácticas, creencias y valores requiere aún una definición más precisa y requieren también –para decirlo apropiadamente– ser teorizadas.

with their values and beliefs, and their attachment to them is highly emotional. When those values and beliefs are held in common with others, the group develops a shared way of thinking and a shared discourse. And the more this system of values and beliefs becomes detached from personal experience, the more it becomes an ideology in which individual items are accepted as part of a 'job lot' the whole set represents loyalty to a particular social and cultural group. Mere words, spoken or on a page, cannot change people if they present a challenge to such a monolithic belief system.' Somekh, B. (2005): *Quality in Educational Research 'The Contribution of Classroom Teachers* <http://www.aston.ac.uk/lss/research/prodd/TDTR92/Somekh.jsp>

²⁰ Galatanu, O. (2003): *La construction discursive des valeurs*, en: Barbier, J.M. (éd) : *Valeurs et activités professionnelles*, Paris : L'Harmattan, pp. 87-92

²¹ 'We trace our values, which are no more and no less than the meanings of life through our linguistic –that is our symbolic– texts. The best way of gathering the whole enormous venture under one heading is to say that we study that "ensemble of stories we tell ourselves about ourselves", which simply is culture, and study it with a view to our deciding which stories are good for us or which bad, and what the new stories we create for ourselves may do for either end' Inglis, F. (2003): *Method and morality: practical politics in the science of human affairs*, en: Sikes, Nixon & Carr (eds): *The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values*, Open University Press : Maidenhead-Philadelphia, 118-133

Algunos autores franceses, como J.M. Barbier y O. Galatanu²² (siguiendo a Antonio Damasio) –y también algunos autores ingleses, como Christopher Day²³ y Bridget Somekh²⁴ vienen trabajando con mucho énfasis en las formas en las cuales los 'afectos' y la 'pasión' tienen que ver en las decisiones que gobiernan las distintas acciones, y también el aprendizaje. Llegados a este punto podemos comprobar con facilidad que el mundo educativo se compone de muchas otras cosas que el currículo, las aulas y las políticas educativas. Desde el momento en que podemos pensar la acción como una traducción personal de su actor por sí mismo, estamos obligados a preguntar a ese actor cuál teoría (es decir que teoría de sí por sí) es la que nos permite entender su práctica de la enseñanza. De todos modos, debo aclarar que no es de ninguna manera necesario que yo comprenda su práctica de la enseñanza, si usted no la comprende. En consecuencia, el sentido que yo pueda dar a su práctica de la enseñanza, tal vez lo ayude de alguna manera, o tal vez aumente su confusión... El sentido último de la didáctica sigue siendo el de ayudar a los enseñantes a ser capaces de comprender su práctica tanto como a sí mismos, en tanto las personas, los profesionales, los seres sociales e históricos que realmente son. Los trabajos metateóricos y especulativos a propósito de la didáctica intentan ofrecer a los enseñantes mejores y más potentes herramientas para esclarecer sus teorías práctica y por lo tanto aprovechar

²² « Le point de vue adopté dans la présente contribution est sensiblement différente, notamment sur le plan des modèles de causalité en œuvre : hypothèse sera faite d'une intrication, c'est-à-dire d'une relation de solidarité de présence et de développement, en même d'une relation de consubstantialité entre phénomènes affectifs, représentationnels et « opératoires ». Cette approche permettra également d'aborder de façon différente les problèmes de la transformation de soi dans l'action qui constituent notre objet principal. » Barbier, J.M. et Galatanu, O. (1996) : *De quelques liens entre action, affects et transformation de soi*, en : Barbier et Galatanu (éd) : *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF, .46-47

²³ Day, C. (2004): *A passion for teaching*, Routledge Falmer : London-New York

²⁴ 'A passionate teacher can never, by definition, be resigned to the statu quo. Yet hope, the bedrock of passionate teaching can be hard to sustain...' from: Day, C. (2004) : *A passion for teaching*, Routledge Falmer : London- New York, p. 19. Ver también: 'Making Personal Meaning: engaging with theoretical resources through passionate flow', in Somekh, B. *Theory and Passion in Action*, en: *Research Educational Action Research*, Volume 11, Number 2, pp 247-264

para mejorar sus prácticas, si fuera el caso. De hecho, estoy convencida que no existe ningún otro fin éticamente sostenible para la didáctica.

Finalmente, creo que para los propósitos de la didáctica, es ineludible incursionar por un momento en las dimensiones formativas de la acción. Cada uno de nosotros ha acabado siendo lo que es, a través de sus propias acciones. Por otra parte, la acción 'narra' (como una traducción, una confesión, una denuncia...) a su actor/autor/agente.²⁵ He aquí pues que somos al mismo tiempo los padres y los hijos de nuestras acciones. Desde este punto de vista, la didáctica es también una teoría de la formación (por la acción) y por lo tanto una teoría de la subjetividad,²⁶ superpuesta a su carácter de teoría de la acción y de teoría de la práctica de la enseñanza antes mencionados. En consecuencia, comprender la enseñanza significa también y a la vez, comprender la persona que el enseñante es.

Por otra parte, me parece que está claro que la comprensión de las maneras en las cuales las teorías prácticas acaban siendo compuestas por los enseñantes corresponde al primer gran pilar que sostiene a la didáctica como una teoría de la práctica de la enseñanza. Ahora, nos es necesario ir en busca de otros componentes –también esenciales– de la didáctica, en la medida en que se compone de otros componentes además de los ya mencionados en relación a esta concepción general de las teorías de la acción y de la subjetividad/identidad. No es necesario aún –además del enseñante (es decir el individuo y el teórico de la práctica)– encontrar lo enseñado (es

decir, la historia como contenido de enseñanza en relación con una teoría de la práctica de la enseñanza). Solamente entonces estaremos en presencia de la didáctica en toda su plenitud.

En la medida en que la enseñanza –al menos de la historia– consiste en ofrecer conocimientos históricos a los estudiantes, en un cierto contexto en el cual se supone que deben –por aprendizaje o por simple memorización circunstancial– demostrar a sus profesores que saben lo suficiente como para aprobar el curso, el acceso al plano de los conocimientos enseñados se nos vuelve ineludible. De esto se sigue que en el aula todo el mundo acaba estando relacionado de una forma o de otra con el conocimiento enseñado. En las clases de historia, las decisiones que tienen que ver ya sea con la enseñanza, ya sea con el aprendizaje se relacionan con la historia, al mismo tiempo que se relacionan con los valores, con las creencias y con otras teorías prácticas (en relación a la historia, a los jóvenes, a la enseñanza, a la escuela, a uno mismo, a...).

En una perspectiva doblemente epistemológica relativa a los referentes epistemológicos más apropiados para una mejor comprensión de la práctica de la enseñanza, el abordaje de los contenidos específicos de enseñanza es algo de tal manera esencial, que no puede ser obviado de ninguna manera. Una vez más, ¿por qué caminar con un solo pie, pudiendo hacerlo con los dos? Tal vez porque yo soy profesora de historia es que me parece de tan evidente que los abordajes que se apoyan solamente sobre la enseñanza en tanto práctica así como los que lo hacen solamente sobre los contenidos de enseñanza son esencialmente parciales e incompletos. No se trata sin embargo de una cuestión de 'error', sino de las implicaciones de estas posturas que acaban poniendo en cuestión la profesionalización de los enseñantes. La práctica de la enseñanza merece –fuera de toda duda– la mejor y la más profunda de las comprensiones así como las mejores y más potentes herramientas para hacerlo de la mejor manera posible. Es por esto que vamos ahora a escudriñar las formas en las cuales el conocimiento histórico pertenece a la práctica de la enseñanza de la historia de la misma manera que la práctica de la enseñanza pertenece a los conocimientos enseñados. He aquí, sin duda, la doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza.

²⁵ « Pas d'être sans agir, et pas d'agir sans être » Barbier, J.M. et Galatanu, O. (2000), en: Barbier, J.M. et altri : L'analyse de la singularité de l'action, Paris : PUF, pp. 13-34. Ver también: Clot, Y. (2001) : Clinique du travail et action sur soi, en: Baudouin & Friedrich (éds) : Théories de l'action et éducation. De Boeck : Bruxelles, 255-275

²⁶ « Une approche combinant théorie de l'action et théorie de l'identité. Il s'agit là d'un point majeur. On l'a vu dans la réflexion sémantique, il est difficile de distinguer l'approche d'une activité et l'approche du sujet impliqué dans cette activité. L'identification d'un être social est en fait le produit d'une interférence à partir de l'identification d'une activité. Des liens précis peuvent d'ailleurs probablement être établis entre modes de qualification des activités et mode de qualification des êtres sociaux qui y sont impliqués (ex. projet-sujet, action-acteur, opération-opérateur, etc.) » Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2000) : L'analyse de la singularité de l'action, en: Barbier, et altri : L'analyse de la singularité de l'action, PUF : Paris, 13-51

3. Entre el conocimiento producido, conocido, enseñado y aprendido: una cascada de « mimesis »

Veamos ahora con un poco más de precisión el papel del conocimiento enseñado en la práctica de la enseñanza. Desde el momento en que enseñar significa siempre enseñar algo a alguien, su lugar no puede seguir siendo algo meramente implícito en la teorización educativa. Desearía más que nada que los lectores se pudieran convencer que la práctica de la enseñanza y el conocimiento enseñado en esa práctica deben ser considerados como formando parte de un todo, al menos si se trata de comprender honestamente la práctica de la enseñanza.

Soy –desde hace mucho tiempo– profesora de historia, y por lo tanto debería ser capaz de contestar a la pregunta: ¿qué es la historia? Sin embargo, sin importar la respuesta que pudiera dar, en los hechos estaría respondiendo a esta otra pregunta: ¿qué es la historia para usted, en tanto profesora de historia? Esta distinción esencial dirige nuestra mirada hacia otro campo epistemológico bastante más complejo, en el cual el mundo de los escritores (y el de los hablantes, como veremos de inmediato) se cruza con el de los lectores (y los oyentes). Nuevamente, la obra de Paul Ricoeur me permite respaldar algunas de mis proposiciones, en el curso de esta disfrutable aventura teorizante. Retomaré entonces la fructífera idea de mimesis, tomada de *Tiempo y Relato* (I y III). Aunque Ricoeur desagrega la idea aristotélica de mimesis en mimesis I, II y III, en esta parte de mi trabajo, me referiré principalmente a mimesis II y III.

La mimesis II ricoeuriana implica que el escritor (o el narrador) cuenta, pone en palabras, (“met en intrigue”) el mundo real. El ordenamiento de los acontecimientos llevado a cabo por los historiadores tiene siempre por objetivo la provisión de sentido al cúmulo de información del que disponen respecto del pasado. El ‘sentido’ es pues la verdadera clave de este trabajo de ordenamiento (el ‘emplotment’ ricoeuriano), porque el sentido no viene del mundo de la acción sino de sus conocedores. Ricoeur reconoce que existen numerosas imposiciones que obran sobre el pensamiento humano a la hora de dar sentido a los acontecimientos presentes o pasados. Las prácticas lingüísticas, las reglas del discurso, los estilos argumentativos, los recursos metafóricos, las

referencias ideológicas y las dimensiones estéticas actúan en conjunto a lo largo de una pieza narrativa (en nuestro caso, histórica) para que sea comprensible, creíble y verosímil.

Cuando hablamos de la práctica de la enseñanza de la historia podemos asegurar que hay al menos dos en-tramados (en el sentido de ‘mise en intrigue’ de Ricoeur) superpuestas y sucesivas²⁷ de los acontecimientos históricos acontecidos en el pasado. El primero sería el relato histórico, fundado él mismo sobre relatos anteriores, en la medida en que los documentos y otras fuentes escritas –aún historiográficas– en-traman los acontecimientos que relatan. El segundo es el del profesor en el aula. Es de destacar el hecho de que, aún si estos dos relatos refieren a los mismos acontecimientos, el entramado del profesor y el del historiador no son la misma cosa.

Se puede argumentar, obviamente, que ambos son narradores, y es cierto. Ambos relatan el pasado para otros. Pero, hay que reconocerlo también, se dirigen a públicos bien diferentes, diferentes en saberes, en intereses, en relación con el saber... Los historiadores investigan y escriben (a veces también enseñan) para los académicos, mientras que los profesores enseñan para los estudiantes en los liceos o en las escuelas. Por otra parte, por lo general los historiadores asumen que serán comprendidos por sus lectores, y por lo tanto su preocupación es más que nada la aceptación de sus colegas (Michel de Certeau habla de una ‘policía de trabajo’ académica).²⁸ Por su parte, los profesores están siempre en busca de comprensión, tratando de despertar el interés de los alumnos –o al menos de capturar su atención– en el contexto de las reglas escolares (programas oficiales, tiempos de enseñanza, vacaciones regulares, evaluación, etc.). Como sea, los profesores de historia enseñamos historia, la historia que los historiadores han escrito previamente. Hemos aprendido lo que los historiadores han escrito,

²⁷ « Avec mimésis II s’ouvre le royaume du comme si. » Ricoeur, P. (1983) : *Temps et récit I* (L’intrigue et le récit historique) Seuil : Paris. p.125. Ver también : ‘Narrative imposes on the events of the past a form that in themselves they do not have.’ ‘... narrative as a literary artifact produced by historians, reads into the reality of the past a narrative structure that the past does not “really” have.’ Carr, D. (1986): *Time, Narrative and History*, Indiana University Press : Indiana

²⁸ Certeau, M. de (1975): *L’écriture de l’histoire*, Gallimard : Paris, p. 87

y por lo tanto somos sus lectores. Esto nos permite, volver a la pregunta antes formulada: ¿Qué es la historia para usted en tanto profesor de historia?

Ricoeur afirma que los relatos recorren un camino que va desde el mundo de la acción (aún la ficcional) y se dirigen hacia el mundo de los lectores (o de los oyentes). Para él, escribir no significa nada hasta que un lector pone los ojos sobre lo escrito. La lectura, es en realidad la mimesis III. De hecho, cuando esto ocurre, el lector –desde su propio mundo– ‘interpreta’ el mensaje, como sea que lo haga. Ricoeur asume de esta manera que una teoría de la lectura ampliada sería en realidad una teoría de la interpretación, sugiriendo entonces que cuando los profesores de historia leen los trabajos de los historiadores, los interpretan como si se tratara de una partitura. ²⁹ Debemos aclarar sin embargo que por más personal que sea esta interpretación no es necesario que sea original o diferente de todas las demás. Tampoco se la puede considerar libre de toda influencia. Es, en cierta medida, el propio mundo del lector –un mundo histórico, social, interpersonal, afectivo...– el que en definitiva determina y predice esta ‘interpretación’.

Entonces, respecto de lo que nos convoca en este trabajo: ¿qué es la historia para cada uno de nosotros, los profesores de historia? Es mimesis III transformada en mimesis II. Esto quiere decir que el producto de la lectura de los textos historiográficos por parte de los profesores de historia (mimesis III) se transforma en un nuevo relato (mimesis II) dirigido a sus alumnos, que no son ni sus colegas ni expertos en el tema o en la materia. El discurso histórico de los profesores de historia se apoya en la historiografía, pero no es historiografía. En el mundo de la didáctica hay quienes piensan que se trata de una cuestión de

fidelidad, en tanto este discurso se parezca más o menos al de los historiadores. Es cierto que hay profesores que cometen ‘errores’ o que ‘falsean’ el trabajo de los historiadores más allá de toda interpretación honesta. Sin embargo, pienso que la cuestión a destacar aquí es bien otra. Aún el más fiel y honesto de los profesores, cuando relata la historiografía a sus alumnos, ya no es un lector, sino un nuevo narrador que cuenta a la vez los documentos, la historia y la historiografía en su versión personal. No podría ser de otra forma. Si hacemos acuerdo en el hecho de que los lectores siempre producen versiones personales de lo que leen, podemos entonces avanzar un poco más en las implicaciones de este acontecimiento en lo relativo a la versión personal de la historia que producen los profesores de historia y desde la cual la enseñan. Pienso que esta ‘versión personal’ debería ser analizada según los diferentes propósitos que pudiera tener para un profesor de historia. En tanto personas, en tanto ciudadano, en tanto estudiantes, en tanto intelectuales, los profesores de historia estudiamos y aprendemos historia a lo largo de toda nuestra vida. La mimesis III ricoeuriana nos propondría tal vez como solo-lectores. Sin embargo, cuando el propósito de la movilización de los conocimientos históricos no es ya el éxito académico o la satisfacción de la curiosidad personal, la manera en la cual cada uno moviliza, ofrece/oculta y muestra (es decir, enseña) la historia, es posiblemente diferente en relación a los casos anteriores.

Hay algunos autores franceses que trabajan sobre la idea del *rapport* con el saber (*‘rapport au savoir’*).³⁰ Ellos intentan aclarar las distin-

²⁹ « Le lecteur est le producteur de jardins qui miniaturisent et collationnent un monde, Robinson d'une île à découvrir, mais ‘possédé’ pas son propre carnaval qui introduit le multiple et la différence dans le système écrit d'une société et d'un texte. Auteur romanesque, donc. Il se déterritorialise, oscillant dans un non-lieu entre ce qu'il invente et ce qu'il altère. Tantôt, en effet, comme le chasseur dans la forêt, il a l'écrit à l'œil, il dépiste, il rie, il fait des ‘coups’ ou bien joueur, il s'y laisse prendre. Tantôt il perd les sécurités fictives de la réalité : ses fugues l'exilent des assurances qui casent le moi dans le damier social. *Qui lit en effet ? Est-ce moi, ou quoi de moi ?* » Tomado de: Lire : un braconnage, en: Certeau, M. de (1990) : *L'invention du quotidien*. I. Arts de Faire. Gallimard : Paris, p. 150-151

³⁰ « Le rapport au savoir est un rapport du sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est le rapport au monde comme *ensemble de significations* mais aussi comme *espace d'activités* et il s'inscrit *dans le temps*. [...] Analyser le rapport au savoir c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec autres : le rapport au savoir est un rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres. Analyser le rapport au savoir c'est analyser un rapport *symbolique, actif et temporel*. Cette analyse porte sur le rapport au savoir d'un sujet *singulier* inscrit dans un espace *social*. » D'après : Charlot, B. (1997) : *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos : Paris. p. 90-91. Ver también: Beillerot, J., Blanchard-Laville, C, et Mosconi, N. (éds) (1996) : *Pour une clinique du rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, L'Harmattan : Paris. En este texto se mantiene la palabra francesa *rapport*, dada la imposibilidad de traducirla simplemente por *relación*, que si bien es una traducción posible no abarca el sentido de *rapport* en *rapport au*

tas maneras en las cuales los seres humanos nos vinculamos con el saber a partir de nuestra propia humanidad. Para algunos de ellos, conocemos en tanto tenemos necesidad de hacerlo. En realidad, deseamos conocer algo que ya existe en el mundo en que habitamos. Todo lo que debemos hacer es establecer un rapport con el saber para estar satisfechos. Entonces, la más profunda raíz de la enseñanza reside en el rapport con el saber de los profesores de historia (y no posiblemente en su rapport con las matemáticas o con la física, sino con la historia en particular). Por otra parte, la historia es en sí misma un conocimiento tan vasto que nadie (profesor o historiador) puede conocerla completamente. Rapport, es pues también rapport con la historia 'antigua', o con la historia 'moderna', o 'económica' o 'marxista', o 'nacionalista', etc. Los profesores de historia no conocen toda la historia, sino solamente una parte de ella, fruto de sus preferencias y opciones personales (que son también sociales y autobiográficas). De esto se sigue que la comprensión de la enseñanza de la historia debería empezar por preguntarse acerca de la 'cantidad' y de la 'calidad' (historiográfica/ideológica) de la historia que cada profesor individualmente considerado posee en términos de saber/ignorancia, así como en términos de saber/preferencia.

La contribución de la historiografía a la enseñanza de la historia puede ser iluminada desde el concepto de rapport con el saber de los profesores de historia, pero éste no es el único factor a ser considerado a la hora de buscar una comprensión más cabal de la enseñanza de la historia en tanto práctica de los profesores de historia. Hay aún una segunda mirada sobre la cuestión de la 'versión' que se relaciona con la práctica concreta y precisamente considerada. Para ello debemos volver al discurso del profesor en tanto segunda mimesis II en relación a la acción narrativa de la enseñanza de la historia.

Sin importar que sentido los profesores puedan atribuir a sus acciones esto implica razones generales/particulares y expectativas en relación a la enseñanza de un determinado tema histórico. "Me gusta la historia y me

gusta enseñarla", podría ser una buena razón inicial para hacerlo, pero habitualmente los profesores ostentan otro tipo de razones. '¿Qué edad tienen mis alumnos?' '¿Qué clase de temas creo que son capaces de comprender?' '¿Cuánto dura este curso?' '¿Cuál es el programa oficial?' '¿Qué conocimientos pienso que mis alumnos traen de cursos anteriores?' La respuesta a este tipo de preguntas abunda en las fundamentaciones de las planificaciones de los profesores. Pero, con el corazón en la mano, todos nosotros sabemos que hay otras preguntas cuyas respuestas no se hacen públicas con tanta facilidad. '¿Cuánta –o cuál– historia merecen mis alumnos?' '¿Con qué profundidad conozco este tema en particular, sobre el que tengo que dar clase hoy?' '¿De qué manera espero que mis alumnos se interesen por este tema en particular?' '¿Quién me observa?' '¿Ante quién debo dar cuenta de lo hecho en mi clase?'

El verdadero discurso del profesor en su aula se compone de las respuestas a todas estas preguntas, y también a otras. Esta segunda mimesis II –es decir la voz del profesor en su aula– 'refigura' al mismo tiempo la historia y la historiografía. Esto se debe a que la práctica de la enseñanza está compuesta siempre de acciones nuevas e inéditas, llevadas a cabo singularmente por su actor/autor/agente,³¹ en las cuales el conocimiento histórico se entrelaza con otro tipo de conocimientos bien diferentes del propio conocimiento histórico. Como sea, la enseñanza de la historia está siempre hecha de historia, su componente más evidente, a pesar de la existencia de otros para nada despreciables.

Aún unos pequeños cinco minutitos de enseñanza son suficientes para hacer evidentes las ideas subyacentes en relación a la historia y su enseñanza. Entonces, la pregunta anteriormente planteada: '¿Qué es la historia para usted en tanto profesor de historia?' aparece como siempre e inevitablemente respondida, implícita o explícitamente (ya se por la puesta en práctica o por la puesta en palabras de la

savoir. Igualmente *au* no es exactamente con, aunque podría serlo. Por algo los autores hablan de *rapport au savoir* y no de *relation avec le savoir* que también podría traducirse como relación con el saber...

³¹ Además de las sugerencias de Carr en relación a este punto, ver: Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2000): *L'analyse de la singularité des actions*, en: Barbier et altri (éds): *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF: Paris, 13-51. « Ce type de construction a pour effet que généralement le sujet, individuel ou collectif, se considère comme la cause de sa propre action, ce qui conduit d'ailleurs souvent à l'usage du terme acteur (auteur ou sujet) » (p.18)

acción). Cada reconstrucción singular del discurso historiográfico ofrecida por los profesores en sus clases de historia se compone de hechos, de acontecimientos, de conceptos históricos, así como de algunos lazos causales entre ellos. Sin embargo, en muchas oportunidades, los profesores consideran, para la elaboración de su discurso, un orden de la información, de los conceptos históricos y de los vínculos causales diferente al que los historiadores pusieron en sus libros de historia. Unas veces se trata de simplificar el conocimiento que se va a enseñar, por razones bien diversas. Otras veces, de lo que se trata es de conservar la complejidad del pensamiento de los historiadores a la vez que de permanecer (públicamente) fiel a su trabajo.

Hay profesores de historia que consideran que, a fin de cuentas, la historia no es sino información histórica sobre el pasado. Reducen history a story, en función de su concepción de la historia. Consideran que lo que enseñan es lo que verdaderamente aconteció. Les gusta hacerlo, y por lo tanto enseñan de manera de prodigar a los jóvenes el saber que poseen. Hay también profesores de historia que la historia es completamente otra cosa, mucho más compleja, pero no están para nada convencidos de deban enseñarla en este sentido. Más bien están profundamente convencidos de que hay dos historias, la que ellos aprendieron, y la que ellos enseñan a sus alumnos. Esta última es infinitamente más simple que la que aprendieron para su propio placer y para satisfacer sus demandas intelectuales. Hay, finalmente, los que no tienen claro que realmente haya dos historias, pero que toman muy en cuenta la edad de sus alumnos. Son tal vez unos profesores que piensan/creen/están convencidos de que los niños y los jóvenes no merecen ni un gran esfuerzo ni conocimientos muy complejos, puesto que en realidad no son capaces de comprenderlos, en consecuencia de lo cual a la hora de dar clase 'olvidan' la mayor parte de lo que saben.

Cuando los historiadores –en tanto prácticos– hacen historia, también ellos son portadores de algunas teorías prácticas en relación a la práctica de la investigación. Su práctica historiográfica es el resultado no solamente de las maneras en las cuales ellos vuelven inteligible al pasado, sino también de algunas ideas respecto de lo que la historia y la investigación

histórica significan. Los historiadores no son demasiado afectos a hablar sobre esta cuestión, pero sus palabras siempre los delatan. De todas formas, lo que importa aquí es que tanto la práctica de los historiadores como la de los profesores de historia se relaciona con el conocimiento histórico. Ambos son narradores implicados en el agenciamiento de los acontecimientos del pasado en busca de una cierta inteligibilidad que los vuelva comprensibles para sí y para los demás. Más allá de estas similitudes, aceptemos que los historiadores siguen siendo los investigadores de la historia, en tanto los profesores aprenden de ellos y enseñan a partir de su propia y personal versión de la historia por ellos aprendida.

Llegados a este punto, me parece oportuno introducir algunas ideas tomadas tanto de la obra de David Carr como de la de Michel de Certeau, en tanto estoy tratando de avanzar un poco más en la comprensión de lo que realmente es la enseñanza de la historia. Estos dos autores me parecen ineludibles para esta tarea, aunque en realidad se podría aumentar la lista con otros representantes de la historiografía francesa, inglesa, italiana,³² y también estadounidense...

En su obra 'Time, narrative and history' (1986) David Carr adopta una perspectiva bastante inusual en relación a la naturaleza del conocimiento histórico. Alega que el conocimiento de la historia ha sido analizado predominantemente en función de la relación entre el historiador y su objeto de estudio, y por lo tanto todo el mundo acaba siendo o bien su productor o bien su consumidor de segunda mano de la historia. Hasta aquí el presente artículo parece haber compartido esta perspectiva.

Sin embargo Carr asume que, todos nosotros tenemos un conocimiento ingenuo y precientífico del pasado, incluso los historiadores. Para él, los historiadores no abandonan jamás esta perspectiva original, de hecho una perspectiva cultural, ni aún cuando se convierten en profesionales del estudio del pasado. Es más, es justamente sobre esta experiencia que apoyan su trabajo científico y sistemático en relación al pasado,³³ porque ella forma parte de su

³² Estoy pensando particularmente en Carlo Guinzburg.

³³ 'This approach thus suggests, without saying it in so many words, that "our" only real connection to the historical past is the result of historical inquiry, whether we carry it out ourselves or are provided with it second-hand by reading the results of the historians' work, whereas it

vivencia cotidiana. Según él, el pasado está siempre presente en nuestra comprensión de lo que está aconteciendo. Carr, de la misma manera que Ricoeur³⁴— sostiene que la experiencia humana no es ni comprensible ni pensable fuera de su dimensión temporal, tanto para la gente común como para los historiadores, los filósofos, los escritores de ficción y para todo el mundo. El tiempo es algo esencialmente humano.

Esta idea podría de alguna manera integrarse a las otras mediaciones simbólicas que nuestra cultura nos ha impuesto y de las cuales somos portadores: el lenguaje, la escritura, la tecnología... y también el sentido del tiempo. En este caso, pues, la enseñanza de la historia no exigiría ningún respaldo particular (ni político ni ideológico) en tanto el tiempo 'figura' en nuestra visión cotidiana de las cosas. Solemos aceptar de buena gana que se puede enseñar historia precisamente porque los historiadores ya han hecho su parte. En la actualidad, convertirse en profesor de historia quiere decir ser capaz de dar cuenta de una cantidad suficiente de conocimiento histórico 'de segunda mano'. Pero, ¿no existirá también un tipo de conocimiento histórico 'de primera mano' que no estamos acostumbrados a tomar en cuenta? ¿Qué tipo de relaciones serían las apropiadas entre este conocimiento 'de primera mano' y la enseñanza y el aprendizaje de la historia?

De la misma manera que introduje la perspectiva de Carr en este trabajo, me gustaría también apoyarme en algunas ideas extraordinariamente fecundas tomadas de la obra de Michel de Certeau. En 'La escritura de la Historia', Michel de Certeau sugiere que la historia es bastante más que contar lo que ha sucedido (en realidad es darle sentido), siendo que para él, la historia es un lugar, una práctica y una escritura.³⁵ El lugar señala preci-

samente el vínculo entre el autor y su tiempo (histórico, ideológico, religioso...). No se puede dejar de tener esto en cuenta para comprender cualquier trabajo historiográfico. Según él, el lugar 'es lo que permite y prohíbe' al mismo tiempo. Cuando Michel de Certeau escribe sobre la práctica historiográfica, se está refiriendo a las maneras de hacer de los historiadores, cuestión ineludible a la hora de comprender el sentido de la historia historiográfica (de hecho la única posible, tanto para de Certeau como para Ricoeur). Finalmente, para él la historia es una escritura³⁶ desde el momento en que no podría existir sin la complicidad de las palabras puestas sobre las páginas en blanco.

Si seguimos a Michel de Certeau, ¿qué acaba siendo realmente la historia que enseñamos los profesores? ¿Tiene el 'lugar' algún lugar en nuestras clases de historia? Lo mismo respecto de la 'praxis', si entendemos que el conocimiento histórico no se puede comprender sino como una manera particular y específica de hacer lo que tenemos entre manos para enseñar en clase. Es por cierto claro que es sin duda 'la escritura' de la historia la que figura a diario en nuestros discursos de aula, como si fuera la única y verdadera historia. Todas estas cuestiones nos evidencian que más nos sumergimos en la epistemología de la historia, más comprendemos lo que los profesores de historia enseñamos en nuestras clases. No se trata jamás de 'simplemente... la historia'. Enseñar historia es bastante más que ofrecer a los estudiantes alguna información 'correcta' respecto del pasado, porque la historia en sí misma es bastante más que archivos informativos salvaguardando la informa-

seems to me obvious that we have a connection to the historical past, as ordinary persons, prior to and independently of adopting the historical-cognitive interest.' Carr, D. (1986): *Time, Narrative and History*, Indiana University Press – Indiana, p.3

³⁴ « Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative, en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle. » Ricoeur, P. (1983): *Temps et récit I (L'intrigue et le récit historique)* Seuil : Paris. p.17

³⁵ « Envisager l'histoire comme une opération, ce sera tenter, sur un mode nécessairement limité, de la comprendre comme le rapport entre *une place* (un recrutement, un milieu, un métier, etc.), *des procédures* d'analyse (une discipline) et la construction d'un *texte*

(une littérature). C'est d'admettre qu'elle fait partie de la 'la réalité' dont elle traite, et que cette réalité peut être saisie 'en tant qu'activité humaine', 'en tant que pratique'. Dans cette perspective que voudrais montrer que l'opération historique se réfère à la combinaison d'un *lieu* social, de *pratiques* 'scientifiques', et d'une *écriture*. » Certeau, M. de (1975): *L'écriture de l'histoire*, Gallimard : Paris, p. 78-79

³⁶ « Une conversion scripturaire s'est opérée. Là où la recherche effectuait une critique des modèles présents, l'écriture construit un « tombeau » pour le mort. La place faite au passé joue donc ici et là sur deux types différentes d'opération, l'une technique et l'autre scripturaire.[...] L'écriture ne parle du passé que pour l'enterrer. Elle est un tombeau en ce double sens que, par le même texte elle honore et élimine. Ici le langage a pour fonction d'introduire dans le *dire* ce que ne se *fait* plus. » Certeau, M. de (1975): *L'écriture de l'histoire*. Gallimard : Paris, p.140

ción a los efectos de ser transmitida a las jóvenes generaciones. La historia implica un cierto agenciamiento de esta información, dándole precisamente sentido a la 'memoria'³⁷ por medio de una práctica discursiva. La enseñanza de la historia es otra práctica discursiva, también respecto de la memoria, pero planteada de otra manera. Aún si estos discursos parecen ser ambos respecto del pasado, el sentido de la memoria los vincula al presente por que tienen lugar en el presente y porque se dirigen a personas que viven en el presente, ya se trate de académicos o de estudiantes de secundaria.

Finalmente, cuando la historia es enseñada por cada profesor de historia individualmente considerado, el sentido de la historia que cada uno de ellos ha construido para ella gobierna espontáneamente su práctica de la enseñanza. Para los profesores, 'las teorías de la enseñanza' equivalen siempre a enseñar (entre otras cosas) 'mis teorías de la historia', porque tanto la enseñanza de la historia como su aprendizaje están siempre sostenidas por el sentido que profesores o estudiantes hayan construido para llevar a cabo su tarea en relación a la historia.

Aún si 'enseñar' es tan solo una palabra, puede tener sentidos bien diferentes para distintos profesores. Estar social e institucionalmente investido del poder de imponer/compartir con otros lo que yo sé y lo que a mí me gusta con pasión, no como una fatalidad sino como

una opción personal, no es algo banal a la hora de comprender la práctica de la enseñanza. En la medida en que las instituciones educativas y la enseñanza no son 'naturales' (como comer o beber) sino socialmente instituidas, el sentido que los profesores damos a su práctica de la enseñanza tiene también que ver con nuestra identidad. Hay profesores para los cuales gozar de su práctica significa gozar de la comunicación con los otros, así como hay otros para los cuales gozar de su práctica significa gozar del ejercicio del poder, ya sea ostentando aquello que sus estudiantes ignoran, ya sea tomando decisiones sobre la vida de los otros, sea castigando/ayudando... de acuerdo a la persona que cada uno de nosotros es.

La particular configuración de la acción de enseñanza de la historia supone, como ya lo hemos visto, motivos e intenciones, siempre en relación al conocimiento histórico o al menos a la visión personal que cada profesor tiene de él. Supone también algún sentido personalmente construido para enseñar historia (sentido de sí, sentido de enseñar, de la escuela, y particularmente, de la historia). Como sea, en la medida en que la enseñanza es una acción interpersonal, afectiva y mediada por el poder, debemos necesariamente considerar la existencia –implícita o explícita– de todos estos sentidos en busca de la comprensión de la práctica de la enseñanza como un todo. En los contextos escolares todo el mundo parece estar guiado por la misma ambición: que sus alumnos aprendan historia (o las otras asignaturas). Sin embargo, como se ve, hay que ir más allá de las simples palabras para entender de qué se trata el asunto.

En la mayoría de los casos, las teorías del aprendizaje tienen un lugar privilegiado en la formación profesional de los enseñantes, en razón de la altamente difundida idea de que el conocimiento de los mecanismos de aprendizaje connota una cierta efectividad de la enseñanza. Más allá de la discusión actual respecto del asunto, no podemos dejar de lado la idea de que los enseñantes tienen ciertas presunciones respecto de cómo tiene lugar el aprendizaje en sus alumnos, y en consecuencia de cómo ellos podrían ayudarlos a lograrlo mejor y más rápidamente. La mediación de estas presunciones teóricas en relación a los procesos de aprendizaje es a menudo la mano invisible detrás de las decisiones respecto de

³⁷ Dos sentidos principales para la historia y la memoria pueden ser encontrados en la obra de Paul Ricœur: « L'horreur est le négative de l'admiration, comme l'exécration l'est de la vénération. L'horreur s'attache à des événements qu'il est nécessaire de *ne jamais oublier*. Elle constitue la motivation éthique ultime de l'histoire des victimes (Je préfère dire l'histoire des victimes, plutôt que celle des vaincus : car les vaincus sont, d'une part des candidats à la domination qui ont échoué). [...] La victimisation est cet envers de l'histoire que nulle ruse de la Raison ne parvient à légitimer et qui plutôt manifeste le scandale de toute théodicée de l'histoire », tomado de : Temps et Récit, III (Le temps raconté) Seuil : Paris (1985) p. 340. « Et pourtant, la différence est fortement marquée : entre mémoire individuelle et mémoire collective le lien est intime, immanent, les deux sortes de mémoire s'interpénètrent. C'est là thèse majeure de l'ouvrage. [...] Mais, au début, une certaine violence venue de l'extérieur est exercée sur la mémoire. La découverte de ce qui s'appellera mémoire historique consiste en une véritable acculturation à l'extériorité. Cette acculturation est celle d'une familiarisation progressive avec le non familier, avec l'inquiétante étrangeté du passé historique ». Tomado de: La mémoire, l'histoire, l'oubli. Seuil : Paris, p. 512-513

lo que ha de ser incluido/excluido así como del orden de los conceptos o de la información manejada tanto en las clases como en los ejercicios. Si la enseñanza es siempre una interpretación personalmente codificada de la historia y de los programas oficiales, esta otra clave relacionada con las asunciones personales a propósito de las relaciones enseñanza-aprendizaje tiene por sumarte un buen peso al lado de las anteriormente mencionadas.

Es harto frecuente que cuando se pregunta a los profesores de historia acerca de las razones sobre las que descansan sus opciones personales de un cierto curso, la mayoría remita a teorías del aprendizaje antes que a teorías de la enseñanza. Parecen estar siempre a la búsqueda de una utópica forma de enseñar a través de la cual, no solo se pudiera garantizar el aprendizaje, sino hacerlo para todos a la vez. De ahí, pues, una de las principales razones esgrimidas para no enseñar determinados contenidos tenidos de antemano como imposibles de ser aprendidos por los alumnos a los que está destinada la enseñanza. Es cierto que muy a menudo estas asunciones tienen, sintomáticamente, un gran parecido con la forma en que el profesor ha aprendido... De hecho, la práctica de la enseñanza implica una fusión singular entre uno mismo y el otro, cuyas fronteras no son jamás certeras.³⁸ Y bien, hemos de vuelta en el terreno de las teorías de la acción/identidad, salvo que esta vez no vamos hacia las teorías de la enseñanza, sino que venimos de ellas.

Hasta aquí, este artículo parece proponer que la práctica de la enseñanza, una vez establecida por cada enseñante podría considerarse inmutable. Entonces, si la práctica de la enseñanza ha de traducir tan profundamente a su practicante en tanto persona, ¿cómo es posible que esta práctica pueda ser cambiada, para bien o para mal? Ciertamente, el cambio en la práctica de la enseñanza es posible, y eso sucede a menudo, en tanto se vuelve comprensible a través de un proceso de teori-

zación llevado a cabo por los propios profesores y maestros. He aquí posiblemente una de las razones por las cuales considero que muchos programas y proyectos destinados al mejoramiento de la práctica de la enseñanza y de la enseñanza no han tenido el éxito que sus autores honestamente esperaban.

4. Renovar la investigación.

Como todos sabemos –y lo hemos dicho anteriormente– la práctica de la enseñanza puede ser investigada de dos maneras diferentes, ambas posibles y habituales. Dichas formas de investigación tienen diferentes métodos, diferentes públicos y propósitos, así como la naturaleza de sus hallazgos es también diferente. Las distintas Ciencias de la Educación (historia de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, así como las perspectivas académicas relacionadas con la didáctica, entre otras...) recortan diversos objetos de investigación en relación con el contexto educativo en general, así como ponen en práctica procedimientos de investigación y de validación de los resultados de la investigación que son aceptados/instituidos por la tradición académica. Por su parte, la investigación práctica de la enseñanza está ontológicamente instalada en el contexto de la relación teoría-práctica, en el sentido preciso que acabamos de ver para las 'teorías de la práctica'. La mayor diferencia entre ambas formas de investigación radica en que mientras que la investigación llevada a cabo por las Ciencias de la Educación apunta a la obtención de un nuevo conocimiento (inexistente hasta el momento), la investigación práctica de la práctica de la enseñanza busca su cambio (en el sentido de mejorar, naturalmente) cuando sus fundamentos teóricos (es decir, la manera en que esa práctica es comprendida, es teorizada por su autor/agente/actor) se vuelven inaceptables y conflictivos para quien la desempeña, quien por otra parte es el único capaz de llevar a cabo esta preciosa y singular tarea.

Por esta razón me parece totalmente claro que desde una perspectiva dualmente epistemológica al servicio de la comprensión de la práctica de la enseñanza, tanto la investigación de corte académico en relación a la práctica de la enseñanza, como la investigación práctica, tienen posiblemente una buena oportunidad de renovarse. En tanto yo no soy sino una simple consumidora de los productos

³⁸ « Pour résumer, nous considérons le soi comme une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus ou moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées pas l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre. Ainsi, lorsque nous devenons enseignant, on peut penser que nous nous débarrassons de nous 'débarrasser' de notre soi d'élève. Le voilà maintenant chez l'autre, chez tous ces autres qui sont devenus nos élèves ». Blanchard, C. (2002) : Les enseignants entre plaisir et souffrance, PUF : Paris, p. 80

de la investigación académica, porque soy simplemente profesora de historia y de didáctica de la historia, me siento habilitada para expresar la forma en que desearía verme reflejada en esos trabajos.

A decir verdad, quisiera que la investigación académica acerca de la práctica de la enseñanza empezara a caminar sobre los dos pies. Creo que no es más que cuestión de ajustar la mirada. Los nuevos objetos de investigación deben volverse cada vez más precisos y específicos que los anteriores: simplemente 'enseñantes' enseñando 'algo'. Estoy verdaderamente convencida de que eso no es suficiente, puesto que la práctica de la enseñanza merece una consideración aún más precisa y afinada (de hecho, una mirada más fiel y realista) al convertirse en objeto de investigación. Más aún, se trata en realidad de un objeto tan extraordinario, que la insistencia en caminar sobre un solo pie no es más que un enorme desperdicio de esfuerzo. Sueño con tener un día libros sobre la práctica de la enseñanza en los que sus 'que' (lo enseñado) y sus 'como' se relacionen más profundamente a sus 'por qué' y a sus 'para qué', globalmente considerados como componentes esenciales de la construcción de la práctica de la enseñanza. Esto está aún por venir, pero estoy segura, no es más que cuestión de tiempo.

Por otra parte, la investigación práctica bien pude renovarse en base al reconocimiento de la multiplicidad de las raíces epistemológica de la práctica de la enseñanza. Contrariamente a lo que sucede en el campo académico, en el cual la teorización es el fin natural de la investigación, en el ámbito de la investigación práctica la investigación parte precisamente de una teorización tenida por inaceptable (al decir una práctica, sea práctica o sea teórica) y va en busca de una nueva práctica (dicha por una nueva teorización naturalmente aceptable, y por lo tanto mejor). Es por esta razón que los instrumentos de teorización son tan relevantes en relación a la práctica de la enseñanza. Tanto más uno se vuelva capaz de comprender en profundidad su propia práctica, tanto más uno es capaz de separar lo que debe conservar de lo que debería cambiar. Lo que es aceptable o lo que no lo es en nuestra propia práctica (es decir en nosotros mismos) es estrictamente cuestión de sentido o de un pretendido 'sinsentido'. Acabamos de verlo, el sentido es la teoría. El problema práctica no

remite precisamente a la falta de sentido sino más bien a la producción de un sentido inaceptable, conflictivo, doloroso...

Quid pro quo, si acabo de solicitar a los académicos que caminen sobre los dos pies hacia una investigación renovada –en el sentido de volverse atenta a la doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza- en consecuencia me parece honesto ofrecer un pequeño ejemplo como testimonio de la manera en la cual veo y he puesto en práctica la investigación práctica de la práctica de la enseñanza teniendo en cuenta la doble raíz epistemológica de mi propia práctica como profesora de historia y de didáctica de la historia.³⁹

Cuando me convertí en profesora de historia, a comienzos de los años 70, me molestaba enormemente la idea –ampliamente difundida- de que había 'dos historias', una para los historiadores y para los adultos, y otra para los profesores y para los niños y jóvenes. Por ese entonces era generalmente aceptado que la historia que los profesores enseñaban era el pariente pobre de la Historia 'en serio', y en consecuencia los profesores no tenían necesidad de conocer sino una pequeña parte (en un chocante y desagradable paralelismo con sus alumnos). Eso me enojaba enormemente, y lo hace aún, porque la idea de las 'dos historias' goza de muy buena salud. Fue entonces que desde los albores de mi carrera profesional, he estado siempre a la búsqueda de una manera honesta y viable de enseñar una historia auténtica –es decir, la historiografía- y no alguna versión empobrecida/despojada/corrompida de ella. Literalmente, el problema era que no tenía la menor idea de cómo hacerlo, y todo lo que intentaba hacer olía a 'dos historias'.

Ciertamente no es éste el lugar para contar detalladamente más de veinte años de investigación práctica en torno a mi propia práctica de la enseñanza de la historia. Ha sido un largo camino el que he recorrido, con días buenos, y días malos. En busca de una manera 'historiográfica' de enseñar la historia, intenté durante años un abordaje conceptual (bautizado unos años más tarde, cuando me convertí en profesora de didáctica de la historia como 'abordaje operativo', bajo la evidente influencia del pensamiento piagetiano). En ese

³⁹ Una versión 'larga' (en inglés) relatando en forma completa este proceso de investigación práctica puede solicitarse a anzavala@adinet.com.uy

tiempo estaba verdaderamente impactada por los aspectos metodológicos del trabajo historiográfico, por lo tanto pensaba que iba por buen camino. Sin embargo, diez años después, a mitad de los años ochenta, lamentablemente, me di cuenta de que lo que yo creía una huella historiográfica en mi trabajo, en realidad no lo era. Permanecía aún en el terreno que deseaba desesperadamente abandonar, el del estatuto de verdad absoluta de lo que yo enseñaba como 'historia'. Había, por cierto, adquirido algunas herramientas bien sofisticadas para enseñar la historia, pero nada más. Aterrador.

Había invertido un enorme esfuerzo y mucho tiempo para alejarme del 'abordaje informativo', porque me parecía que era el espectro del pariente pobre, el emblema de la historia que no había que enseñar a nadie. Lo había suplantado por mi 'abordaje operativo' del conocimiento histórico, porque creía que se parecía más a la historia historiográfica. Me tomó otros cinco años darme cuenta de que, en realidad, el abordaje operatorio supone al abordaje informativo. Hice este increíble e inesperado hallazgo tratando de comprender el fracaso de mis estudiantes, así como de tratar de ayudarlos en las tareas que yo misma les proponía. En ese tiempo, una parte de mí estaba contenta, porque me daba cuenta de que algo había avanzado, pero otra estaba verdaderamente frustrada. El camino se volvía mucho más escarpado de lo que me había imaginado.

Finalmente, el hallazgo del 'abordaje estratégico' –a mediados de los noventa- contando con el apoyo de los otros dos abordajes, el informativo y el operatorio, y con la progresiva convicción de que la historia 'real' puede solamente ser enseñada en función de las obras 'reales' de los historiadores (y no en función de los manuales convencionales), entré definitivamente en el camino que deseaba recorrer. Esta formidable aventura me ha tomado pues, casi treinta años, treinta largos años... A medida que el tiempo ha ido pasando, mi práctica de la enseñanza se ha renovado muchas veces, y en consecuencia, yo también he cambiado como profesora, y seguramente también como persona. La práctica decía y hacía a la vez ese cambio. Tal vez he llegado a la meta, el trabajo ha sido duro... pero lindo.

No hay que decirlo dos veces, hay muchas historias análogas a la que acabo de contar en pocas palabras, todas ellas provenientes de los 'pantanos' de la práctica. Yo tengo he tenido la oportunidad de ponerla por escrito, pero si no la hubiera tenido, nada hubiera cambiado. Durante los últimos años me he dedicado a animar a los profesores de historia a escribir acerca de su trabajo. No estoy haciendo eso solamente porque piense que ese trabajo tenga un valor per se, sino porque pienso que la escritura es una herramienta extraordinaria para profundizar la teorización práctica de los enseñantes (es decir, su auto-comprensión). Lo más extraordinario de estas escrituras es que, aunque muchas veces parecen dirigidas a mí (debo aclarar que no tengo ninguna investigación en curso respecto de esos trabajos) esas escrituras están dirigidas, antes que nadie, a sus propios autores.

Este mundo subterráneo, casi catacumbístico, de la teorización y de la investigación práctica de la práctica de la enseñanza todavía no es considerado seriamente por mucha gente en los ámbitos educativos. Tengo claro que el camino por el que yo, así como otros profesores nos hemos convertido en profesores investigadores (investigadores prácticos) no es exactamente el camino por el cual los libros proponen para la formación de profesores reflexivos y profesores investigadores. Tal vez lo que nosotros hacemos, no existe o es totalmente inútil. Tal vez estamos equivocados o nos imaginamos una doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza o una investigación práctica donde en realidad no la hay. Tal vez somos unos pobres espectros asolando la mente de los profesores.

En la medida en que me veo a mí misma suficientemente real, me atrevo a soñar con un día en el cual los investigadores educativos de todas las especies (prácticos académicos y prácticos enseñantes) acaben siendo socios en una nueva relación que apunte a una mejor comprensión de lo que cada uno es, significa y tiene que ver con el otro.

Recebido em 20/06/2006

Aprovado para publicação em 21/09/2006

