



Traducciones

revista
**Educación
y Pedagogía**

BARRIO COMPARSA dirige su acción en el campo de la cultura hacia la sensibilización estética, la legitimación de nuevos referentes culturales, el desarrollo de valores que refuercen prácticas de solidaridad, participación y convivencia, la construcción de un proyecto de vida donde una adecuada relación social implique, por supuesto, una adecuada relación con el medio natural.

Aspectos de una teoría de la práctica*

Leo van Lier

Resumen

Este artículo desarrolla un enfoque que intenta hacer justicia en torno al carácter práctico de la pedagogía y a la complejidad de las decisiones e influencias que le dan forma al trabajo del maestro dentro y fuera del salón de clase. Al no perder de vista las relaciones entre lo que se hace en el salón de clase y lo que sucede fuera de él, se rescata el carácter crítico de la investigación en el aula de clase, cuyo objetivo es comprender la realidad educativa y transformarla. Entre los aspectos que se discuten aquí están el papel mediador

* Artículo publicado originalmente en inglés en *Tesol Journal*, Vol. 4, No. 1, Autumn 1994, y traducido por Cristina Frodden, profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.

** Leo van Lier es profesor de lingüística educativa en el *Monterrey Institute of International Studies* y es director del Center for Language in Education and Work. Sus intereses de investigación actuales giran en torno a las funciones de la conciencia lingüística y la interacción social en el aprendizaje de lenguas.

de la investigación entre la teoría y la práctica, el carácter cooperativo del trabajo de investigación de los docentes, el objetivo transformador de la investigación y las relaciones entre el salón de clases y la vida.

Abstrac*

This article develops an approach which attempts to do justice to the practical character of pedagogy, and the complexity of decisions and influences that shape a practitioner's work inside and outside classrooms. Seeing the importance of the relationship between what is done inside the classroom and what happens outside, the crucial dimension of research, whose aim is to understand our educational reality and change it, is enhanced. The following aspects are discussed: the role of research as mediator between theory and practice, research as a collaborative activity among teachers, the critical character of this theory of practice, and the connections between classroom and life.

Exposé

Cet article développe une optique qui essaie de faire justice quant au caractère pratique de la pédagogie et à la complexité des décisions et des influences qui donnent forme au travail du maître dedans et dehors la salle de classe. On ne doit pas oublier que les relations entre ce qui est fait dans ce endroit et ce qui arrive en dehors arrache le caractère critique de l'investigation dans la salle de classe et prétend comprendre et transformer la réalité éducative.

Quelques aspects qu'on discute dans cet article sont-ils: le rôle médiateur de l'investigation entre la théorie et la pratique, le caractère coopératif du travail d'investigation des maîtres, l'objectif transformateur de l'investigation et les relations entre la salle de classe et la vie.

A menudo oímos quejarse a los profesores de inglés como segunda lengua de escuelas y colegios, inclusive quienes trabajan con adultos, de que su estatus en la institución y en el distrito escolar es más bajo que el de otros profesores y que, por lo tanto, los recursos con que cuentan para llevar a cabo su trabajo son más escasos. Además, muchos de estos profesores deben arreglárselas para vivir con unas pocas horas cátedra aquí y allá, transportándose de un colegio a otro, sin tener un salón de clases propio, y —al menos en los Estados Unidos— a menudo sin seguro de salud. ¿Qué justificación tendríamos para recomendar a este agobiado grupo de profesores que investigue? ¿No es ésta una señal más de que la academia está completamente apartada de la realidad?

En la Convención de TESOL (1994. Baltimore) un participante me dijo: "No tiene sentido que hablemos de los profesores de inglés como 'profesionales'. Somos trabajadores, no más." Parece que hay un malestar entre los profesores de inglés como segunda lengua en las escuelas y colegios de los Estados Unidos (el lector podrá decidir si esto también incluye a profesores bilingües en Estados Unidos y otros países, y a profesores de inglés como segunda lengua o lengua extranjera en otros países).

Sin embargo, los profesores de inglés como segunda lengua están bien entrenados y son capaces de implementar enfoques creativos e innovadores en su enseñanza. De acuerdo con la calidad profesional de su trabajo, merecen, por cierto, tanto respeto y reconocimiento profesional como los profesores de lenguas extranjeras o de ciencias. ¿Será tal vez que la enseñanza de inglés como segunda lengua no es tan crucial como la de otras materias? ¿Será que es sólo una actividad para una población marginal, sin mayor efecto en los verdaderos asuntos académicos de la escuela? ¿O será tal vez que el bajo estatus del trabajo refleja simplemente el bajo estatus de la población a quien sirve?

Espero que estas preguntas hagan pensar a todos los profesores concientes. ¿Pero qué tiene que ver esto con la investigación por parte de los profesores? ¿No es verdad que una vez que cerramos la puerta del salón de clase, tenemos el poder de hacer lo que queramos, de tratar a nuestros estudiantes con el debido respeto, de ofrecerles un currículo enriquecedor y estimulante, y de realizar investigación-acción que innove nuestra propia práctica? ¿No hacemos investigación los profesores, superando los obstáculos, institucionales y sociales, que con nuestros estudiantes debemos enfrentar al otro lado de la puerta del salón? ¿No son exitosos aquellos profesores/investigadores que, al transformar su propia práctica, crean un oasis de cultura dentro de su propio salón de clase, y al hacerlo se burlan de una burocracia que no se preocupa?

Estas preguntas, a mi modo de ver, atacan el dilema central de la teoría personal o de la teoría de la práctica de cualquier profesor. Por un lado, los profesores deberían enfocar sus destrezas profesionales y su poder innovador en el terreno en el cual sus acciones pueden tener un impacto real: el salón de clase. Por otro lado, el salón de clase no existe en el vacío. Los estudiantes que entran a él vienen de otra parte, y cuando se van, se van a otra parte. Podemos ser buenos maestros y esperamos influir en la vida de nuestros estudiantes, pero también sabemos que nuestro trabajo en el salón de clase puede ser a veces insuficiente. Como dijo un estudiante a Herbert Kohl (1984): "Señor Kohl, un solo año bueno no es suficiente" (p. xviii). De modo que si queremos que nuestra práctica transforme la realidad y la trayectoria educativa de nuestros estudiantes, nuestra

teoría de la práctica debe examinar qué hace falta para que esa transformación se haga realidad. Inevitablemente llegará el momento en que nuestras investigaciones nos saquen del salón de clase y nos lleven a contextos institucionales y sociales más amplios en los cuales se desarrolla nuestro trabajo y el mundo de nuestros estudiantes.

La teoría de la práctica que defiende se basa en el enfoque desarrollado por Bourdieu durante muchos años de investigación y reflexión (Thompson, 1991). Este enfoque intenta hacer justicia al carácter práctico de la pedagogía, y a la complejidad de las decisiones e influencias que le dan forma al trabajo del maestro dentro y fuera del salón de clase. Esta teoría se centra en la investigación del aula de clase, pero a la vez investiga activamente las relaciones entre el salón de clase propio y los otros salones, y entre lo que se hace en clase y lo que sucede en otros lugares.

Muchos maestros conocen un tipo de investigación que podríamos llamar investigación técnica, cuyos objetivos son mejorar las prácticas instruccionales, como por ejemplo las técnicas y tareas, y fomentar la efectividad de la instrucción. La teoría de la práctica le agrega otra dimensión a la investigación: la investigación crítica, cuyos objetivos son la comprensión de la realidad educativa y el mejoramiento de las condiciones de los estudiantes, desde sus expectativas académicas hasta su calidad de vida —en otras palabras, la transformación de la realidad.

A continuación se presentan algunas características que debe poseer una teoría crítica de la práctica si quiere ser una alternativa viable —o tal vez un complemento— a la actividad teórica tradicional. Con énfasis en el papel de la teoría de la práctica en la formación de profesores —tanto a nivel de pregrado, como en la educación continuada. Uno de los objetivos de la formación de los profesores es motivarlos para que sean maestros críticos y reflexivos, investigadores de su propia vida profesional, y agentes de cambio.

Existen cuatro características básicas que definen la teoría, la investigación y la práctica en el contexto de la investigación en situación:

1. La investigación cumple el papel de mediadora entre la teoría y la práctica.
2. La investigación por parte de los profesores es una actividad cooperativa.
3. La teoría de la práctica es una teoría crítica.

4. La teoría de la práctica examina las relaciones entre el salón de clase y la vida.

Relación entre teoría y práctica por medio de la investigación

Tanto los teóricos como los maestros tienen una marcada tendencia a creer que la investigación es parte de la teoría, y que la teorización es, por esencia, una actividad separada de la práctica. Los investigadores construyen teorías y no necesitan involucrarse en asuntos prácticos. Los maestros, por el contrario, no necesitan teorizar, aunque quizá deberían buscar hallazgos en las teorías existentes —es decir, cosas "descubiertas" por los investigadores teóricos— que sean relevantes para su trabajo. Debe romperse con esta separación y establecerse una nueva relación dinámica entre teoría, práctica, e investigación. La práctica debe verse como una oportunidad de hacer investigación, y como una fuente de teoría. El maestro debe ser un teorizador, y el teorizador debe asimismo ser un maestro. En una teoría de la práctica es, por lo tanto, un absurdo hablar de investigación pura o aplicada, porque el concepto de pureza teórica no tiene sentido. Si fuera así, podríamos decir que una madre pura es aquella que nunca toca a su hijo.

La actividad práctica como base teórica

La teoría de la práctica se origina en la actividad práctica y vuelve a ella. Esto no es tan diferente a la teoría científica en general, de acuerdo con algunos científicos. Por ejemplo, Feyerabend (1987) dice: "El conocimiento que necesitamos para comprender e impulsar las ciencias no viene de las teorías; viene de la participación" (p. 284). De la misma manera, según Bourdieu (1977), "sólo en la medida que uno hace las cosas es posible saber acerca de las cosas" (p. 907). En otras palabras, el lugar de trabajo del maestro —el salón de clase, la comunidad escolar— es no sólo un lugar en donde podemos aplicar los hallazgos científicos, sino un lugar en donde cultivamos y enriquecemos las teorías haciendo investigación

La superación del artificio de la subjetividad y la objetividad

La teoría de la práctica busca superar la elección obligada entre subjetividad y objetividad. Cuando dejemos atrás la búsqueda de la verdad objetiva, por ejemplo, en la forma de estrechas definiciones operacionalizadas y la búsqueda de relaciones causales —o evidencias de alguna naturaleza—, corremos el riesgo de caer en el subjetivismo, el cual nos encierra en las opiniones y experiencias personales inmediatas.

La teoría de la práctica de Bourdieu (1990) intenta trascender la dicotomía entre subjetividad y objetividad. Crucial para esta teoría es el concepto de "habitus", la idea de que las prácticas cotidianas están generadas por disposiciones, percepciones y actitudes que son regulares, pero no se coordinan conscientemente ni se rigen por leyes (Thompson, 1991). El estudio de las prácticas cotidianas desde esta perspectiva es una parte importante de la teoría de la práctica. Una segunda característica notable es la importancia del diálogo, la visión de que el trabajo teórico es el logro de un acuerdo comunicativo, o una intersubjetividad, como lo recomienda Habermas (1984) y otros filósofos sociales.

La enseñanza y el aprendizaje como un sistema complejo de adaptación

En vez de tratar la situación de enseñanza-aprendizaje como un mundo ordenado, regido por reglas susceptibles de ser descubiertas y por simples relaciones de causa-efecto, nosotros la abordamos como un sistema complejo de adaptación (Stites, 1994) con muchos componentes dinámicamente interrelacionados. Un sistema tal tiene muchos patrones y regularidades, pero también irregularidades, y a menudo es difícil predecir el efecto.

El mundo educativo es complejo, y así como los teóricos de la complejidad analizan los sistemas de la base hacia arriba, es legítimo para el profesor-investigador enfocar el detalle, el "momento pedagógico" (van Manen, 1991, p. 37-64). Si bien es posible que algunos se pongan impacientes con este enfoque, o teman que nos lleve a preocuparnos de cosas triviales, hay gran cantidad de argumentos científicos a su favor. En muchos campos de la ciencia existe hoy en día —en parte debido a la influencia de la teoría de la complejidad— una mayor conciencia de la importancia del detalle. Como lo plantea Stephen Jay Gould (1993): "Los detalles son los que importan: allí vive Dios, y usted nunca lo verá si no lucha por captarlos bien" (p. 14).

En la teoría de la complejidad (a veces llamada teoría del caos, ver Lewin, 1993, p. 10), esta primacía del detalle se expresa en el "efecto mariposa": Una mariposa que bate sus alas hoy en Pekín puede causar, el mes próximo, una tormenta en Nueva York (Gleick, 1987, p. 8). En términos más generales, pequeñas diferencias en las condiciones iniciales pueden rápidamente convertirse en enormes diferencias en el estado final, creando efectos trascendentales, si bien no siempre predecibles. En consecuencia, la teoría de la práctica comienza con un examen minucioso de los detalles de la interacción enseñanza-aprendizaje, y con un continuo monitoreo de los efectos producidos por los cambios.

La investigación como una actividad cooperativa

Existen varios argumentos que sustentan un enfoque cooperativo en la investigación. En términos prácticos, es más fácil observarse mutuamente que observarse a sí mismo. Además, se necesitan diferentes tipos de destrezas en una investigación en particular, y es poco probable que una persona posea todos los tipos de destreza requeridos. Sin embargo, existen también otros argumentos básicos a favor de la cooperación.

Cooperación con la comunidad

En primer lugar, ni la inteligencia, ni las destrezas, ni el conocimiento, ni tampoco la comprensión se encuentran encerrados dentro de los individuos; por el contrario, se adquieren en la interacción social y se difunden en nuestro entorno físico y social. La educación no consiste en meterse cosas en el cerebro, sino en encontrar y mejorar las estrategias para acceder a ellas. Como dice Gardner (1991), "la inteligencia se encuentra distribuida en el ambiente y también en la cabeza; el estudiante inteligente hace uso de la inteligencia distribuida en todo su ambiente" (p. 136). De manera similar, la investigación por parte de los profesores y la teoría de la práctica se apoyan en el conocimiento, las habilidades y las prácticas innovadoras que se encuentran en la comunidad local y en el mundo más amplio, en vez de apoyarse en las actividades aisladas de un solo profesor/investigador.

La cooperación por medio de redes de profesores

En segundo lugar, la noción de que el conocimiento profesional se encuentra distribuido en el ambiente se relaciona con la observación de que conversar con otros ayuda a clarificar ideas y planes. Como dijo von Kleist, "L'idee vient en parlant," la idea llega hablando (citado por Poppel, 1988, p. 172). Las ideas y los argumentos surgen en las conversaciones y se mejoran hablando. Los grupos de discusión y las redes de profesores contribuyen a fundamentar y agudizar las ideas, a compartir experiencias, y a planear cursos de acción.

La cooperación con pares

Finalmente, es necesario pensar en quién coopera con quién. A veces se da por sentado que la investigación por parte de los profesores se puede realizar sólo por medio de la cooperación entre un profesor y un investigador. Si bien es evidente que ésta es una organización muy beneficiosa, la cual debería fomentarse al máximo, no se puede presumir que dos o más profesores que trabajan juntos en un esfuerzo cooperativo serían como un ciego guiando a otro ciego. Esto es similar a la creencia común de que la interacción entre pares sólo puede ser beneficiosa si uno de los estudiantes es más capaz que el/los otro/s. Esta presunción se basa en la idea de que la adquisición del conocimiento y de las destrezas la constituye la transferencia de un contenido relevante de una persona más capaz a una menos capaz. Sin embargo, como lo informan Glachan y Light (1982) "la interacción entre estrategias inferiores puede llevar a estrategias superiores o, dicho de otra manera, dos respuestas incorrectas pueden dar una correcta" (p. 258). La interacción misma actúa como una influencia desestabilizadora que ayuda a que salgan a luz estrategias mejores. Por lo tanto, es una equivocación presumir que los participantes deben poseer desde un comienzo todo el conocimiento y las destrezas requeridas para llevar a cabo un proyecto de investigación.

Teoría/práctica crítica

La única teoría de la práctica que tiene sentido para un profesor/investigador es la teoría crítica de la práctica, porque si al profesor no le interesa transformar la realidad educativa, entonces la enseñanza rutinizada y automática es perfectamente adecuada, y la investigación se vuelve innecesaria. Por otro lado, la sugerencia

anterior —que el enfoque en los detalles es crucial en una teoría de la práctica— pareciera contradecir los objetivos críticos y de cambio que estoy defendiendo ahora. ¿Después de todo, si queremos cambiar la realidad educativa y social, por qué gastar tiempo en pequeños detalles?

Como se sugirió anteriormente, el estudio de los detalles es de primordial importancia en los sistemas complejos. Sin embargo, para evitar la miopía profesional —y para evitar volver a caer en la investigación técnica—, es necesario definir y mantener una dirección clara, la cual está dada por un sistema de valores bien articulado. La teoría crítica enfatiza los principios morales de la formación en lenguas (Freiré, 1972). A menos que estén articulados los valores y objetivos básicos, la teoría de la práctica no tendrá fundamentos. Cada profesor debe ser capaz de articular sus valores y propósitos educativos básicos y el papel de la lengua en la vida. Estos principios y objetivos deben subyacer y guiar claramente la investigación

La relación con el salón de clase

El salón de clase no existe en el vacío. Está ubicado en una institución, en una sociedad, y en una cultura. Lo que sucede en el aula está en parte determinado por fuerzas de afuera. Esto significa que la investigación no puede restringirse a la investigación del salón de clase, sino que debe ser investigación educativa en el sentido más amplio. No es posible tener éxito en la transformación educativa si la investigación no sale —eventualmente— del aula y examina los obstáculos y recursos que provee la sociedad.

Obstáculos y recursos

Es necesario ver el contexto en el cual trabajamos como un sistema dinámico de obstáculos y recursos (Giddens, 1984). En un juego de ajedrez, es necesario obstaculizar las movidas para hacer posible el juego. Los obstáculos no prohíben ni controlan, sino que determinan cómo se pueden usar los recursos. Existen dos tipos de obstáculos y recursos: institucionales y sociales. La investigación de obstáculos y recursos significa descubrir qué es posible —y permitido— y qué no es posible y por qué, y qué se encuentra disponible y qué no. También implica encontrar la manera de que los obstáculos se conviertan en recursos.

La naturaleza de los currículos

Debemos redefinir el término currículo (Stenhouse, **1975**). ¿Cómo podemos pasar de la transmisión a la transformación?, ¿cómo puede un currículo ser democrático? ¿Cómo puede fomentar la motivación intrínseca en un clima controlado por exámenes y notas?, ¿cómo desarrollamos un currículo realmente integrado y basado en tareas y contenido? Finalmente, el asunto de la toma de decisiones en educación —un prerrequisito para la autonomía y la responsabilidad— debe ser investigado profundamente, y hay que diferenciar las escogencias significantes de las insignificativas. En la novela de Le Guin (1974) *The Dispossessed*, el científico Shevek dice a sus estudiantes: "Pero por supuesto, si ustedes no quieren hacer el trabajo, no lo hagan" (p. 103). Esto les plantea a los estudiantes una escogencia trascendental. ¿Quién de nosotros podría plantear algo así?, ¿cuál sería el efecto en los estudiantes? En el otro extremo se encuentra la famosa cita de un poema folclórico británico, que dice que en una democracia "uno puede hacerlo que quiera, mientras haga lo que le dicen". Quizá nuestro ideal de educación democrática debería inclinarse hacia el primer extremo en vez del segundo.

El papel de la interacción y de la evaluación

Los profesores necesitan investigar cómo funciona la interacción entre profesor y estudiante, estudiante y estudiante, padre/madre y profesor, profesor y rector, etc. Después de todo, el conocimiento se establece por medio de la interacción (Gadamer, 1975; Habermas, 1984), y el cambio debe surgir de la interacción. De modo que, a menos que los profesores entiendan el mundo del discurso en el cual interactúan como profesores, será imposible la transformación.

¿Cuál es el propósito de la evaluación y de los exámenes que presentan los estudiantes?, ¿promueven u obstaculizan el aprendizaje?, ¿qué quiere decir la palabra "auténtico" en relación con los exámenes?, ¿cómo podemos llevar a cabo evaluaciones que interesen y comprometan a los estudiantes mismos?, ¿en qué medida puede la auto-evaluación remplazar otro tipo de evaluación? Estas son preguntas difíciles, porque los logros estudiantiles tienen dos aspectos relacionados: el sentimiento personal de logro por parte del estudiante, y una serie de mensajes evaluativos —generalmente en forma de exámenes— provenientes del entorno social. Debemos descubrir cómo se relacionan estos dos aspectos.

Conclusión

Revista Educación Y Pedagogía Nos. 14 Y 15

La investigación por parte de los profesores puede tener diversas formas y modalidades. Por cierto, puede incluir el tipo más tradicional que incluye medidas estadísticas, pero no puede limitarse a la investigación cuantitativa, puesto que tampoco existe evidencia de que la cuantificación mejore la investigación —**a veces** incluso retarda y oscurece las preguntas más pertinentes. Además, el ámbito de **la** investigación por parte de los profesores no debe limitarse al aula, **a** pesar de que éste **sea** el lugar más importante. Por último, cualquier transformación en los procesos del salón de clase debe confrontar la realidad social en la que está situado, y esta confrontación es **en sí** misma un proceso investigable. El salón de clase deja de ser un campo de actividades para ser objeto de investigación (ver Kozulin, 1990, p. 18). La teoría de la práctica significa asumir responsabilidad por las acciones profesionales que uno emprende, y estar preparado para defenderse de la crítica.

NOTAS

1. Teachers of English to Speakers of Other Languages (Asociación de profesores de inglés como segunda lengua). (Nota de la traductora).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDIEU, P. (1962). Célibat et condition paysanne. *Etudes rurales*, 5-6, 32-136.
- BORDIEU, P. (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORDIEU, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FEYERABEND, P. (1987). *Farewell to reason*. London: Verso.
- FREIRÉ, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- GADAMER, H-G. (1975). *Truth and method*. New York: The Seabury Press.
- GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: The University of California Press.
- GLACHAN, M, & LIGHT, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In G. BUTTERWORTH & P. LIGHT (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (p. 238-262). Chicago: University of Chicago Press.
- GLEICK, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. New York: Penguin Books.
- GOULD, S.J. (1993). *Eight little piggies: Reflections in natural history*. New York: W.W. Norton.
- HABERMAS, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- KOHL, H. (1984). *Growing Minds*. New York: Harper & Row.
- KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- LANGER, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- LE GUIN, U. (1974). *The dispossessed*. New York: Harper & Row.
- LEWIN, R. (1993). *Complexity: Life on the edge of chaos*. London: Phoenix.

- POPPEL, E. (1988). *Mindworks: Time and conscious experience*. Boston: Harcourt Brace Jovanovich.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- STTTES, J. (1994, May). Complexity. *Omni*, p. 42-52.
- THOMPSON, J.B. (1991). Editor's introduction. In P. BOURDDEU, *Language and symbolic power* (p. 1-34). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VAN MANEN, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: Suny Press.
- VON HUMBÜLDT, W. (1988). *On language*. (First published 1836). Cambridge University Press.
- WALDROP, M.M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simón & Schuster.