

En el artículo se presenta una discusión que tiene que ver especialmente con el profesor cuando actúa en la clase. Se trata de un análisis que utiliza la modalidad de la investigación-acción como posibilidad para fomentar un proceso investigativo que configure la constitución del profesor. Desde esa perspectiva, inicialmente, se realiza un análisis que contempla algunas posibilidades y limitaciones en la propuesta de investigación en la acción y para la acción. En la segunda parte, se reconocen algunas dimensiones que están presentes en todas las clases y que son fundamentales porque pertenecen al mundo cotidiano del profesor y pueden contribuir a su inscripción epistemológica. Por fin, se defiende, en la tercera parte, una propuesta que tiene como centro el proceso de escribir como ejercicio de reflexión, que contribuye a fomentar y potenciar la resignificación de los conocimientos del profesor, proporcionando una oportunidad para esa acción prospectiva.

**PALABRAS CLAVE:** *Investigación-acción; Constitución del profesor; Proceso de escritura del profesor; Mundo cotidiano del profesor.*

## La constitución del profesor: el escribir como investigación sobre su actuación\*

pp. 79-90

Adriana Maria Andreis\*\*

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS  
(SC-Brasil)

79

### Introducción

¿Por qué tantas investigaciones y publicaciones que tratan de las más diversas temáticas inherentes a la educación y especialmente sobre la acción real del profesor parecen contribuir de modo tan escaso a la solución de los problemas concretos de la escuela y del aula?

Teniendo como supuesto que la investigación-acción realizada por el profesor práctico es tan importante como las demás posiciones y modalidades investigadoras, ¿cómo puede contribuir dicha pro-

puesta de forma efectiva al enriquecimiento de los procesos de autorreflexión y de resignificación de la praxis?

El debate que presento toma como referencia al profesor como investigador de su acción docente o de su hacer cotidiano escolar, cuyo centro es la resolución de las situaciones-problema que se presentan en sus clases. Por tanto, argumento en favor de un modo propositivo de reflexión, no espontánea y aleatoria, sino cua-

\* Traducción del original portugués al español por la autora. Revisión de la traducción: *Investigación en la Escuela*. En la traducción del portugués al español mantenemos, lo más literalmente posible, algunos términos, por no tener un equivalente exacto. Es el caso de "constitución del profesor", entendiéndolo por tal el proceso de construcción del profesor como profesional docente.

\*\* E-Mail: [adriana.andreis@uffs.edu.br](mailto:adriana.andreis@uffs.edu.br).

✉ Artículo recibido el 3 de mayo de 2012 y aceptado definitivamente el 1 de septiembre de 2012.

lificada mediante el ejercicio de escribir, en un proceso que presupone elaboración, relación y confrontación de teorías. En ese sentido, apoya el carácter fundamental de esa posibilidad investigadora, entendiendo que el proceso de reflexión se realiza a través del proceso de escribir, porque escribir es una actividad imprescindible para el profesor, y se procesa de forma distinta que la oralidad, ya que implica mayores desafíos y posibilidades de replanteamiento de los conocimientos.

Tras la formación inicial, algunos profesores restringen su participación solamente a las reflexiones presentadas en cursos de formación a los cuales son convocados (a veces forzados o condicionados por la administración educativa). En ese caso, al tratarse de una exigencia formal, esas actividades de “formación continua” pueden convertirse en iniciativas sueltas y en gran medida descontextualizadas. Así, pocas contribuyen a incentivar el proceso de actualización permanente y de reflexión sobre su práctica, antes bien corren el riesgo de restringir las posibilidades de replanteamiento o de atribución de otros sentidos, lo que es condición para los cambios concretos en las prácticas profesionales.

El enfoque que se desarrolla en ese texto es importante para el profesor independientemente del área de conocimiento y del nivel de enseñanza en que actúe, pues trata de una forma de fomentar la autoindagación, que es fundamental para la investigación-acción, que presta una atención específica a la observación, la reflexión, la discusión y el análisis teórico, así como el retorno a la cuestión planteada inicialmente en un nivel de mayor generalización.

Reconociendo la constitución intersubjetiva como presupuesto de lo humano y teniendo siempre el diálogo con el otro como referente en la constitución del yo, realizo un análisis guiado por las posibilidades de los procesos interactivos. Destaco la interacción verbal

planteada por Bakhtin (2010), pero pensada principalmente desde la óptica del proceso de escribir.

Se trata de una investigación sistemática de la acción para hacerla mejor. Esa proximidad permite que el investigador atribuya sentido a aquello que está indagando, y ofrece oportunidades para la reflexión; lo que exige el distanciamiento necesario para una visión con un mayor grado de generalidad. Desde esta perspectiva, valoro la investigación-acción como una posibilidad educativa, y presento inicialmente algunas aclaraciones sobre esa modalidad de investigación, con la pretensión de explicitar algunas de sus características y desafíos; en la segunda parte discuto la importancia de tomar como referencia “el cotidiano del profesor”<sup>1</sup> en el proceso de replanteamiento de sus prácticas; y culmino el análisis argumentando la relevancia de la sistematización escrita como investigación sobre la práctica docente.

## La investigación en la acción y para la acción

“En lo que hacemos es posible identificar lo que somos” (Pimenta, 2005, p. 523).

Buscar alternativas a situaciones incómodas es una acción de movilidad intencional ante la necesidad de adaptación, o, mejor, una actitud que propone cambios ante una situación-problema. En ese sentido, investigar es una capacidad constitutiva del ser humano. Ante la insatisfacción, y para superar esa dificultad, el aprendizaje es así un recurso investigativo que intenta salvar una brecha o un obstáculo que se presenta en la actividad cotidiana. Esa capacidad humana es la que permite la evolución desde un contexto local y concreto hacia dimensiones más amplias y abstractas. Y el presupuesto de la investigación-acción es empezar siempre

<sup>1</sup> El “cotidiano del profesor”, denominación usual en portugués, pero infrecuente en español, se traducirá, casi siempre, aquí por “mundo cotidiano del profesor”, entendiendo por tal una perspectiva del “mundo vivido” por el sujeto profesor, lo que involucra, por tanto, aspectos relativos a sus vivencias y experiencias personales, profesionales, laborales (Nota de la revisión de la traducción).

del interrogante surgido en la acción cotidiana en el aula. En la constitución del profesor ese proceso de investigar adquiere un contexto más complejo y, necesariamente, propositivo.

Para evidenciar, reflexionar y hacer más viable la búsqueda del cambio en las situaciones problemáticas del aula, es fundamental expresar, o, mejor, poner sobre la mesa las palabras que manifiestan la forma de comprender de cada sujeto. Y la investigación-acción presenta una característica peculiar en relación con esa posibilidad: se diferencia de las demás modalidades pues su proceso investigativo es protagonizado por el profesor actuando en su aula, por tanto parte de sus formas de comprender y las respeta. Priorizo por tanto, en este texto, la expresión “*pesquisa-ação*”<sup>2</sup>, porque, con Tripp (2005, p. 447), entiendo que “tiene sentido diferenciar la *pesquisa-ação* de otros tipos de investigación-acción, definiéndola por el uso que hace de técnicas de indagación destinadas a producir la descripción de los efectos de los cambios de la práctica en el ciclo de la investigación-acción”.

Las diferentes escalas de análisis son fundamentales en la investigación, pues a un investigador alejado del contexto se le pueden escapar las diferencias y contradicciones de cada lugar; pero, por otro lado, lo práctico localizado necesita ese alejamiento para avanzar de lo empírico y puntual hacia lo científico y general.

Hay investigaciones que solamente el propio investigador lee. Entonces ocurre que hay producciones externas que son presentadas a la escuela y al profesor, que no las reconocen por no reconocerse en ellas. La investigación-acción, por su parte, no parte de una abstracción teórica que se presenta al profesor, que extrae de ahí una idea que será aplicada o experimentada. Por lo contrario, su presupes-

to fundamental es la producción del texto en el contexto de las vivencias concretas y de los interrogantes que de allí surgen, considerando las teorías implicadas en esas prácticas y la interlocución con sus grupos y con otras teorías. Centrándose en las situaciones-problema, en un proceso en espiral cíclica, el profesor es el sujeto de las reflexiones y el productor/autor en busca de alternativas siempre provisionales y de perspectivas que van construyéndose con sus pares. El profesor constituye y se constituye permanentemente en el centro del proceso de investigación.

Pereira (1998) presenta la investigación-acción como un medio de producir conocimiento sobre los problemas vividos por el profesional docente. Para lograr una mejora de sí mismo y del grupo, esa forma de entender la investigación reconoce en ese profesor ya formado y actuando en el aula “una posición de productor de conocimientos sobre las situaciones vividas en su práctica docente [...] Una contraposición con respecto a la visión del profesor como simple reproductor y ejecutor de los conocimientos” (p. 154). Es una investigación en la que el profesor es activo. Es una forma propositiva que permite reflexionar sobre la práctica docente, o sea, una investigación en la acción y para la acción.

En ese sentido, hay que destacar que es una investigación contextualizada, dialógica e interdisciplinar, en “espiral cíclica” (Contreras, 1994, p. 224). En efecto, en el proceso de investigación-acción es importante la permanente contextualización, o sea, un retorno al problema con una nueva forma de entenderlo, para, a partir de ahí, desarrollar una nueva reflexión, una nueva teorización y una nueva propuesta.

El formato de diseño en espiral cíclica (Alarcão, 2010, p. 52; Contreras 1994, p. 15) ex-

<sup>2</sup> La autora utiliza siempre en el texto el término *pesquisa-ação* para el tipo de “investigación-acción” al que se refiere. En efecto, en la literatura pedagógica brasileña es frecuente diferenciar con un significado más específico la *pesquisa-ação*, del término más general de *investigação-ação*. La traducción de este matiz al español es difícil, pues el uso general es “investigación-acción”; y así se traducirá en el texto en lo sucesivo. Téngase en cuenta, pues, a la hora de interpretar el texto, esta precisión: que la autora utiliza siempre *pesquisa-ação* –que traduciremos, en todo caso, por “investigación-acción”– y *pesquisa* –que traduciremos por “investigación”–, con preferencia a *investigação-ação* e *investigação* (Nota de la revisión de la traducción).

presa aparentemente un modelo cerrado. Pero, tras un análisis más sistemático de la argumentación teórica sobre el proceso de la investigación, se percibe que la imagen es sólo una representación hipotética para ayudar al profesor a comprender el proceso propuesto. De ningún modo puede ser confundida con una metodología de procedimientos mecánicos y técnicos estandarizados, cerrados y que niegue la teoría.

Contreras (1994) califica esa forma de investigar como democrática porque coloca en el centro de la reflexión y de la producción sistematizada a los principales actores, o sea, a los profesores, y les confiere el derecho a decir su palabra. Entiende también Contreras que se trata de una forma cooperativa, porque supone la presencia del grupo implicado y la toma en consideración otras teorías. Defiende asimismo que es cualitativa, porque no se limita a una mera búsqueda de informaciones, sino que se centra en el conocimiento de profesor. El autor entiende, por fin, esa forma de investigación como transparente, porque, además de interrogativa, se basa en la palabra abierta por y con el grupo de intervinientes en el aula.

Confluyendo con esas dimensiones de la investigación-acción Pimenta (2005) pone el énfasis en la posibilidad colaborativa de que la academia, representada por los investigadores universitarios, ayude a los profesores a suscitar la investigación. La autora procura dejar claro que no se trata de llevar sugerencias o textos para que la escuela solucione sus dificultades, antes bien se trata de incentivar la autorreflexión y de apoyar el proceso científico y de validación, en una reflexión con, y no sobre, los profesores, y no sólo respetando al otro, sino recociéndolo como capaz de producir conocimiento sobre lo que enseña.

En esa propuesta de investigación-acción hay referencia siempre a un grupo. La riqueza procede del hecho de que cada integrante es inquestionablemente peculiar en su constitución teórica y en sus prácticas, y la manifestación es

un acto de creación individual resultante de una disposición momentánea del sujeto, a partir de los significados construidos y que lo singularizan. Es tan singular como la “huella dactilar” (Bakhtin, 2010). Pero la escuela se realiza en el sumatorio al que contribuyen todas esas singularidades. Los grupos que constituyen la escuela se implican en las prácticas concretas cada día y cada hora de clase. Por eso escuchar al profesor es esencial para pensar sobre su constitución. Pero la riqueza de la vida de un aula y de la vida escolar necesita aún de una mayor sistematización para su autoconocimiento y, especialmente, para su reconocimiento epistemológico. En ese sentido desarrollo el análisis que sigue.

## El mundo cotidiano del aula

“[...] comprendemos las palabras y solamente reaccionamos a aquellas que despiertan en nosotros resonancias ideológicas o concernientes a la vida” (Bakhtin, 2004, p. 95).

Entiendo, con Bakhtin, que la posibilidad y las formas de movilización y de cambios en la vida de cada sujeto guardan relación con el espacio y el tiempo que componen su vida cotidiana. En ese sentido me parece importante realizar este debate en el que expongo cómo entiendo el mundo cotidiano y algunas de las dimensiones que lo constituyen, como ámbito en que se asientan tanto las limitaciones como las posibilidades de suscitar los cambios que puedan desencadenar lo que denomino la “inscripción epistemológica” del profesor<sup>3</sup>.

El proceso de elaboración y reflexión sobre cada aula se concreta en el profesor. Está imbricado en las dimensiones cotidianas del sujeto individual y de los colectivos que, en ese contexto, se constituyen mutuamente y, también, se revelan como tales. Es imprescindible recordar que las experiencias de la vida con la sociedad constituyen al profesor en su pensamiento y en sus prácticas. La subjetividad que se manifiesta

<sup>3</sup> Entendiendo por tal el proceso de reconocimiento del conocimiento del profesor. Téngase en cuenta esta precisión para el significado de “inscripción del profesor” en el conjunto del artículo.

en el acto pedagógico es así un ajuste momentáneo que se construye intersubjetivamente. Entonces, toda acción resultante de ese ajuste que el sujeto realiza está imbricada en lo social y en lo cultural, en los individuos y en las instituciones por él creadas. Esa condición abarca las dimensiones que son del ser humano y que se hacen más evidentes y decisivas en cada aula.

De entre las dimensiones abarcadas por la posibilidad de investigación, que se relaciona con lo crítico, lo colectivo y lo emancipatorio, están la ética, la sociológica, la filosófica y la epistemológica. Se relacionan con la actuación concreta y puntual del profesor, que de hecho decide no sólo la planificación que precede sino el momento durante el cual, muchas veces, es urgente y apropiado ese análisis de lo que ocurre en cada aula, lo que se configura en un acto posterior.

Esas dimensiones permiten llamar la atención sobre la relevancia de aquellos aspectos que indudablemente tienen sentido para el profesor. Y es en las situaciones-problema en ese mundo cotidiano compartido donde reside lo que es significativo, y, que, por eso, puede incomodar al profesor, que, si es orientado por un proceso reflexivo, puede provocar el análisis de sus prácticas, la sistematización de las mismas y el retorno a la reevaluación de la situación que se presenta. Es importante resaltar que no es posible separar al profesor en el ejercicio de su clase de su subjetividad. Sus sentimientos y pensamientos estarán permanentemente imbricados en todas sus decisiones pedagógicas, planificadas o espontáneas.

La escuela y su constituyente primero y –me arriesgaría a decir– más importante, el profesor, necesitan “escribirse” para poder “inscribirse” epistemológicamente. Pero, para hacerse entender, es necesario que avancen desde ese contexto directo, concreto, próximo y puntual del grupo en que actúan. En el contexto local se admiten códigos compartidos de los elementos y de las acciones por parte del grupo, que, al aislarse, pueden asumir significados descontextualizados y alienantes. La relevancia de la reflexión centrada en la concreción de lo vivido junto con el análisis de las teorías fuera de ese contexto real para los actores resulta, así, fundamental.

Para que se dé esa “salida” hacia la abstracción y la generalización es necesario que ocurra una especie de “extrañamiento” inicial o de insatisfacción con la realidad, para lo que no basta el deseo de cambio del profesor con relación a su práctica, sino también concretar la intención de cambio.

El movimiento efectivo hacia la reflexión exige un esfuerzo personal, intencional y voluntario de autoobservación y de autointerrogación. El origen de ese impulso necesario es subjetivo. Tiene conexión con los significantes concretos y abstractos que social e históricamente constituyen al profesor. Tripp (2005) apunta que “no es posible decir, desde el principio, cómo las personas participan en un proyecto, porque eso dependerá de sus intereses y capacidades [...]” (p. 454). En ese sentido, el autor presenta algunos modos mediante los cuales las personas pueden participar, sea por obligación, cooptación, cooperación o colaboración. Las dimensiones anteriormente presentadas sirven para pensar sobre lo que puede suscitar la iniciativa de cambio de las prácticas. Es posible aproximarse a la comprensión de la acción con la “no coartada” (en el ser) planteada por Bakhtin (2010) cuando afirma que “[...] todo lo general y semántico adquiere su gravedad y obligatoriedad [...] también en una correspondencia con la singularidad real” (p. 102).

Algunos ejemplos de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988) sirven para mostrar cómo los documentos escritos favorecen el necesario alejamiento y también proporcionan material para el profesor investigador, pues “escribir un diario transforma a los participantes en ‘espectadores reflexivos’ que meditan sobre sus acciones y transforman sus ideas y sus acciones futuras a luz de la reflexión” (p. 184). Tripp (2005) resalta que “aunque la investigación-acción produzca [...] mucho conocimiento basado en la práctica, que debería ser incorporado al contenido académico de disciplinas ‘vocacionales’ como la enseñanza [...], sin embargo es muy escaso el conocimiento generado por la investigación-acción teorizado y publicado en revistas académicas de prestigio”. (p. 455).

Muchas veces el registro de la investigación se limita a relatos descriptivos y puntuales de las acciones realizadas; y, precisamente, para cubrir la reflexión sobre este vacío, definiendo la interlocución a través de la escritura como una posibilidad de resignificación y también de reconocimiento, validación e inscripción de los conocimientos del profesor y de la escuela.

## La relevancia de la escritura en el proceso reflexivo

*“[...] La palabra dirigida al otro produce efecto también en aquel que la pronuncia.” (Sirgado, 2000, p. 15).*

El trabajo del profesor es decisivo en la educación escolar, ya que son sus pensamientos, sentimientos y enunciados los que confluirán en cada aula y la configurarán. El modo como orienta la mediación y las posibilidades de reflexión, continuidades y cambios son así, conscientemente o no, determinadas por él. Por eso es tan importante pensar sobre la constitución del profesor y, especialmente, en lo que concierne a desafíos y posibilidades que permitan su movilización, partiendo de la autoindagación para provocar cambio efectivo en su acción. En ese sentido, propongo que escribir sea el modo de reflexionar, y argumento acerca de las posibilidades prospectivas de esa acción imbricada en la dialogicidad. El escribir trabaja con la función de planificación como movimiento prospectivo y es, también, una posibilidad de comprender al profesor constituyéndose, construyéndose de forma permanente.

Estamos de acuerdo en que, como humanos, hacemos historia en el momento en que transponemos hacia una superficie externa —sea piedra, papel o tejido— los pensamientos y sentimientos. A partir de ese presupuesto se manifiesta que el profesor y la escuela carecen de “escribirse”, lo que, como señalé anteriormente, permite una determinada forma de “inscribirse” epistemológicamente. Su conocimiento es también resultante de una comprensión construida y, como todos los demás entendimientos, provisional: por lo tanto es validable científicamente.

A propósito de las discusiones sobre el conocimiento y el reconocimiento de los saberes del profesor, Lüdke *et al.* (2009) publicaron una investigación basada en escritos de profesores de Educación Básica con el propósito de analizar su reconocimiento científico. Aun con todas las matizaciones sobre las limitaciones propias de un análisis de esa naturaleza, mostraron que “hacer bien una investigación no es cosa fácil, pero es necesario también hacer bien su relato, lo que constituye aún un desafío mayor [...]” (p. 464). Paralelamente, en esa investigación, los autores constataron limitaciones en las producciones de los profesores relacionadas con el modo de escribir. Se destacan como elementos importantes aspectos formales y de presentación de la investigación, la metodología, el apoyo teórico y la coherencia entre teoría y práctica, la investigación como construcción de conocimiento; elementos que contemplamos también en este texto.

Además de la lectura de lo que está escrito —que también genera reflexión, por las relaciones posibles que el lector establece—, la escritura es la expresión que, por el hecho de quedarse impresa visualmente, somete al autor a la crítica. Por eso lo responsabiliza de las ideas expresadas, creando en ese movimiento una posibilidad —para el profesor como autor— de analizar de manera más generalizadora, de establecer relaciones con otras áreas, de considerar la realidad de los estudiantes y también de evaluar las posibilidades de evolución de los conceptos y capacidades de los implicados.

La investigación-acción se presenta como una posibilidad de cambio importante porque exige un ejercicio de vinculación de la práctica del profesor con la respectiva reflexión y que tiene en el registro lo que entiendo que es “la mejor manera de pensar y de aprender” (Marques, 2008), la idea de prospección hacia formas siempre más complejas y generalizadoras en el desarrollo de las formas superiores de pensamiento. Como señala Marques (2008, p. 22), “escribir es principio, acto inaugural, investigación en proceso”; y es por eso por lo que percibo en esa forma investigadora un camino para proporcionar al profesor la oportunidad

de la reflexión y, también, para exigir una propuesta de alternativas que permita una evolución, o, dicho de otro modo, que lo oriente hacia la planificación intencional de un proceso que no dependa de las contingencias espontáneas, momentáneas o casuales.

Contreras, por su parte, señala que “escribir puede ser en sí mismo un proceso activo de aprendizaje, y no sólo de transposición al papel de ideas previamente elucidadas. Al redactar notas empezamos un proceso de exploración y de clarificación de ideas e interpretaciones, confiriéndole sentido a nuestra experiencia” (1994, p. 224).

La investigación en la acción, sobre la acción y para la acción (Alarcão, 2010, p. 54) es una posibilidad que se presenta al profesor, que algunas veces parece temer a los destinatarios de sus escritos. Tanto la constitución de los conocimientos, reconociendo siempre el contexto de su provisionalidad, como también la posibilidad de análisis intencional de la práctica tienen en el ejercicio del escribir la posibilidad de una reflexión que, si es sistematizada gráficamente, configura una reflexión más compleja y, por consiguiente, con mayores posibilidades del consiguiente cambio en la posición práctica.

En el ejercicio como profesora de Educación Básica y Superior, percibo que los debates restringidos a la oralidad la mayoría de las veces se acaban desviando hacia otras cuestiones y no hacia la reflexión sobre las teorías implicadas en el proceso de enseñar a aprender. Cuando se realiza de modo propositivo, el registro escrito, ante la inminencia de “ser espiado por un siempre posible lector” (Marques, 2008, p. 23), hace responsable al que escribe de una elaboración más reflexionada y con mayores posibilidades de transformarse en un cambio de posición, en un encuentro que privilegie la resignificación de los conceptos científicos en su área de conocimiento.

En el ejercicio de la escritura la posibilidad mayor de cobertura de las generalizaciones está exactamente en el hecho de que hay interlocutores potenciales. Por eso el escritor se dedica a realizar una argumentación que pueda supe-

aquel posible interlocutor. Esa inminencia de la interlocución se abre hacia el aprendizaje con la contribución del otro, no solamente de los colegas profesores con los que se reúne para discutir las situaciones-problema, sino también hacia las otras teorías con las cuales toma contacto. Al escribir, o, mejor, al expresar gráficamente algo sobre una superficie, el autor es impelido a “conversar” con un universo mayor de personas que cuando se expresa oralmente. Esa posibilidad se amplía en la escritura porque incluye, también, interlocutores ausentes, distantes, desconocidos y solamente potenciales, lo que aumenta las exigencias del pensar, que, por eso, al objetivarse sobre el papel o sobre la tela, se realiza de modo más amplio y generalizador que con la verbalización o gesticulación presencial.

Escribir es una acción esencialmente cognitiva de interacción entre sujetos múltiples, que se realiza como un ejercicio momentáneamente solitario, pero infinitamente cargado de interlocuciones reales y potenciales. Esas posibilidades abren un proceso reflexivo, en el que todo decir es siempre nuevo tanto para quien escucha ese decir como para quien lo pronuncia. Todo decir se constituye indudablemente con el otro al mismo tiempo que se destina al otro. Al realizarse sobre una superficie, esa organización objetivada abre y se atreve con nuevas configuraciones.

El escribir se basa en los presupuestos del autor, pero exige más, porque se trata de una manifestación sobre el papel o la pantalla a la que podrán acceder distintas personas en los más diferentes contextos espaciales y en cualquier tiempo. Escribir es un acto intencional que expone más enfáticamente la exigencia de planificación e hipotetización porque tiene en cuenta relaciones conceptuales que tienen que ver con capacidades que Vigotski (1993-1997) denomina superiores, como la atención, la memoria y la percepción, que son activadas voluntariamente, además de la voluntad y del pensamiento como planificación. Exige un complejo sistema de nuevas combinaciones sistemáticas, ordenadas, reguladas y categoriales que permiten la atribución de otros sentidos, o sea, resig-

CB

nificación. El ejercicio de la reflexión a través de la escritura funciona como recurso para las confrontaciones (tanto para el sujeto como para sus lectores) en el campo de las ideas, lo que permite generar análisis siempre más generales y abstractos, en un proceso de desprendimiento de lo concreto que da al intelecto el “control intencional” de los análisis en escala. La atención se intelectualiza y se caracteriza en virtud de que pasa a ser voluntariamente convocada por el sujeto (Andreis, 2009, p. 111-112; basado en Vigotski, 1993-1997).

Defiendo la tesis de la escritura para ofrecer la oportunidad de un pensar sistemático sobre el hacer, buscando relaciones con las teorías que están imbricadas en esas acciones diarias; para confrontar con otras teorías; para dar oportunidad a la inscripción del conocimiento de profesor; y para, a través de la reflexión sistematizada, ofrecer la oportunidad de resignificación de sus formas de comprender su hacer y las situaciones que se presentan, que no son satisfactorias y que, por eso, originaron la investigación. En palabras de Tripp, sería “[...] registrar lo que aprendemos con la finalidad de aclararlo, diseminarlo entre los colegas y añadirlo al bagaje de conocimiento profesional sobre la docencia” (2005, p. 462).

La exposición proporcionada por la escritura también confluye con el entendimiento del conocimiento como un acuerdo provisional de una comunidad científica. El resultado de ese acuerdo, aunque siempre con la posibilidad de ser rechazado, cuando queda restringido a la oralidad —que se caracteriza por ser más limitada al lugar y a la presencia física del interlocutor— está expuesto a un gran riesgo, en el caso de un grupo de profesores de una determinada escuela, de dar lugar a acuerdos contradictorios y desvinculados del contexto más general.

Escribir es una producción creativa que trasciende la mera imitación, porque pone en marcha procesos cognitivos de relación de lo ya conocido con posibilidades potenciales de lo que puede llegar a ser, abriéndose con más propiedad a la resignificación de los conocimientos. Es una enseñanza que va más allá porque el sujeto que aprende es de modo más intenso

también “autoaprendiente”. Es un escribir su experiencia para realizar un pensar sobre esas experiencias.

La pretensión del pensar sobre determinado evento o concepto puede estar en la intencionalidad del sujeto pensante, pero al realizarse sobre una superficie, suscita e incita la reflexión, posibilitada por el hecho de quedar referenciada en palabras visibles y que de esa manera se presentan expuestas a la relectura y a la revisión. De ahí que la investigación-acción se relaciona con el supuesto de un profesor reflexivo que sustenta sus análisis en la acción y a partir de ella y sobre ella realiza su investigación a través del escribir. Su postura investigativa e indagativa permite y da oportunidad de recontextualizar sus conocimientos a partir de su producción, de su escribir. Un escribir que confluye con la autonomía y con la emancipación porque exige inventiva, capacidad crítica, propiedad, iniciativa y autoridad intelectual, que son rasgos constitutivos del profesor.

## Consideraciones finales

La investigación-acción no está entre las modalidades de investigación que tratan sobre y se dirigen a las prácticas educativas. Se propone una mirada sistemática que parte desde dentro de la acción, pero que nunca permanece en esa escala de análisis. Es ante todo un proceso y una actitud del y con el profesor, que posee un papel tan relevante como los demás elementos del contexto propositivo escolar, pero que, además, posee el poder y la responsabilidad final sobre cómo se hace efectiva la praxis cotidiana.

La reflexión en la acción, sobre la acción y con la acción antes, durante y después del acto pedagógico en sí, contiene significantes de los sujetos implicados. En el centro de esa perspectiva se encuentra una investigación que contribuya efectivamente a resolver las cuestiones radicales y concretas que ocurren diariamente en las aulas. Porque, tratándose de una reflexión sistemática sobre su hacer cotidiano, contiene referentes que lo cruzan, o sea, que dan sentido al profesor; por eso pueden abrirse



a la atribución de otros sentidos. No prescinde, sin embargo, de la reflexión externa e incluso diferente, para dar oportunidad al encuentro-confrontación con otras teorías que permitan el reconocimiento del contexto teórico de la acción y la confrontación con otras formas diferentes de comprender, en una escala de análisis más amplia.

La investigación-acción no es una fórmula cerrada que deba ser adoptada y seguida por los profesores. Puede servir para aprovechar la reflexión sobre la realidad cotidiana del profesor teniendo como objetivo pensar sobre lo que es posible. En todo caso, ese movimiento sirve como una idea propositiva, susceptible de adaptaciones, incluyendo otras formas de entender la investigación. Muchas veces se producen relatos de experiencia, cuadernos de bitácora, narrativas, relatos autobiográficos y portfolios, entre otras modalidades de registro de las prácticas del profesor. Pero reitero que es fundamental la necesidad de reflexión que parte del profesor que está en el aula, ese ejercicio de sistematización gráfica que ayude a pensar y potenciar reflexiones retrospectivas y prospectivas que consideren siempre los aportes teóricos como contrapuntos, referencias y relaciones.

Ofrecer al profesor de aula la posibilidad de, a través de la escritura, mirar aquello que, desde el lugar en donde habla y vive, no consigue visualizar, porque está dentro de esa situación, se encuentra en la dirección de la segunda interrogación que abre este texto, que se refiere a las posibilidades de enriquecimiento de los procesos de autorreflexión y resignificación de la praxis. El profesor tiene propiedad (el acto es suyo, es propio) y “autoridad” (autoría y poder) para hablar, pero las rutinas y la confusión de las innumerables variables

que componen su oficio dificultan ese ejercicio de reflexión. Por eso, la reflexión a través de la escritura en la investigación-acción sirve como una modalidad de investigación que orienta abierta y libremente, pero que, paralelamente, ayuda a visualizar un camino a seguir en la búsqueda de alternativas a las situaciones-problema<sup>4</sup>.

Además de otros diversos enfoques teóricos, uso la expresión de Boaventura de Sousa Santos que incluye posiblemente toda la experiencia no registrada por el conjunto de profesores especialmente de la Educación Básica de Brasil —porque raramente son analizadas sistemáticamente— como uno de los elementos que considera “desperdicios de experiencias”. Así, esa carencia de reconocimiento y de validación del conocimiento del profesor figuraría entre las sociologías de las ausencias, debido a los monopolios hegemónicos de lo que se impone como ciencia, y por eso merecería constar, con el papel de emergencias, como potencial “ecología de los saberes” (2007, p. 17-41).

El escribir, además de inscribir o reconocer epistemológicamente, contribuye procesualmente a la constitución dinámica del profesor, porque ese ejercicio provoca un modo de pensar que es intencional, voluntario y planificado, que debe ser el modo más destacado de la educación escolar, lo cual va más allá de lo espontáneo y aleatorio. El profesor puede convertirse en “aprendientenseñante”, es decir, ser investigador, al aprender con su práctica y con la modificación de la misma, pautada por la observación y la reflexión sistemática. Expresado de otra manera, al decir su palabra, el efecto transformador ocurre también en su autor, y, decir a través del escribir fomenta, complejiza y potencia esa posibilidad constitutiva del profesor.

87

<sup>4</sup> Aceptando incluso la propuesta de otros, como en el caso de la investigación colaborativa con la universidad.

## REFERENCIAS

- ALARCÃO, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- ANDREIS, A. M<sup>a</sup>. (2009). *Ensino de Geografia: fronteiras e horizontes*. Porto Alegre: Compasso.
- BAKHTIN, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-31.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. (2009). A pesquisa do professor da Educação Básica em questão. *Revista brasileira de educação*, Vol. 14, 42, 456-601. <:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf> (consultado el 19 de mayo de 2012).
- MARQUES, M. O. (2008). *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- PEREIRA, E. M. de A. (1998). Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. En: Geraldi, C., Fiorentini, D., Pereira, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*, 153-181. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil.
- PIMENTA, S. M. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisa*, Vol. 31, 3, 521-539. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> (consultado el 20 de abril de 2012).
- SANTOS, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- SIRGADO, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, XXI (71), 45-78. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171> (consultado el 15 de mayo de 2012).
- TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-446. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> (consultado el 20 de abril de 2012).
- VIGOTSKI, L. S. (1993-1997). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor.

## ABSTRACT

*The constitution of teacher: the writing process in action-research.*

A quarrel that interests the operating teachers, especially in the classroom, is presented. This quarrel is about an analysis that uses the modality of action-research as a possibility to promote an investigative process which composes the teacher constitution. From this perspective, initially, an analysis about some possibilities and limitations in the proposal of research in action and for action is done. In the second part, some dimensions which appear in all the classes, and which are fundamental because they belong to the daily of teachers and they can also contribute to their epistemological inscription, are recognized. At last, in the third part, a proposal which has as a center of the process the writing as a reflective exercise that contributes on propitiating and promoting the re-signification of the teacher knowledge, giving an opportunity for this prospective action, is defended.

**KEYWORDS:** *Action Research; Teacher's Constitution; Teacher's Writing. Teacher's Daily.*

## RÉSUMÉ

*La constitution du professeur: le processus d'écrire dans la recherche-action.*

On présente une discussion qui est d'un intérêt particulier pour l'enseignant actif dans la salle de classe. Il s'agit d'une méthode d'analyse qui utilise la recherche-action comme possibilité pour encourager un processus de recherche qui comprend la mise en place de l'enseignant. De ce point de vue, d'abord on réalise une analyse qui inclut des possibilités et des limites de la proposition de recherche dans l'action et pour l'action. On reconnaît, dans la deuxième partie, certains aspects qui sont présents dans toutes les classes et qui sont essentielles parce qu'ils appartiennent au quotidien du professeur et peuvent contribuer à son inscription épistémologique. Et on culmine en défendant, à la troisième partie, une proposition qui a pour centre le processus de l'écriture comme un exercice de réflexion, qui contribue à la promotion et à l'amélioration de la re-signification des connaissances de professeur, en fournissant une opportunité pour cette action prospective.

**MOTS CLÉ:** *Recherche-action; Constitution de l'enseignant; Écriture de l'enseignant; Monde quotidien de l'enseignant.*



