



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

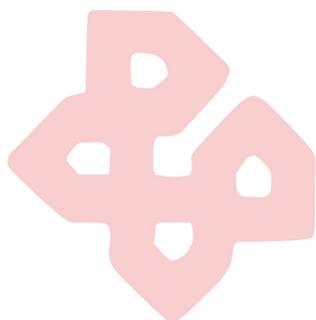
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/12/2015

Fecha de aceptación 21/12/2015

LA PRÁCTICA COMO TEORÍA DEL CAMBIO. INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORES Y SU FORMACIÓN

The practice and theory of change. research and training teachers



Thomas S. Popkewitz

Universidad de Wisconsin- Madison

Resumen:

La investigación de la práctica docente y el conocimiento "práctico" / útil son fundamentales para los profesores y la formación del profesorado que se ocupan del cambio escolar. El artículo examina esta investigación a través de la exploración de su epistemología social; es decir, para hacer visible las reglas y normas generadas sobre los objetos y los procesos de cambio en la investigación. El análisis es discursivo y se centra en la investigación docente, argumentando que (1) la "práctica" es una abstracción sobre lo que debería ser el profesor deseado y no se trata de algo "real" que la investigación meramente describe. (2) La investigación es crear "datos", como los hechos para actualizar la abstracción, haciendo del profesor una clase de persona. Ese tipo de persona es llamada "profesional", cuyas tareas se producen para cambiar los otros –el niño, la familia y la comunidad. (3) La idea de cambio en la investigación es irónicamente producida para desarrollar la estabilidad que conserva las estructuras necesarias para el cambio. Este conservadurismo está obligado teóricamente a apoyar el principio de la investigación que concibe la escuela como un "sistema", recurriendo a la analogía biológica de un organismo que se desarrolla y crece. (4) La paradoja de la investigación también se plasma en su sistema comparativo de razón y en dobles gestos.

La esperanza de hacer el profesor profesional y al niño cosmopolita inscribe simultáneamente temores sobre los peligros y las poblaciones peligrosas para ese futuro.

Palabras clave: reforma, la práctica docente y el conocimiento práctico, epistemología social, política del conocimiento, la exclusión social.

Abstract:

Teacher practice research and “practical”/useful knowledge are central to teacher and teacher education reforms concerned with school change. The article examines this research through exploring its social epistemology; that is, to make visible the rules and standards generated about the objects and the processes of change in the research. The analysis is discursive and focuses on teacher research. It argues (1) “practice” is an abstraction about the desired teacher and is not about something “real” that research merely describes. (2) Research is creates “data” as the facts to actualize the abstraction by making teacher into a kind of person. That kind of person is called “professional” whose tasks are to change others- the child, family, and community. (3) The idea of change in the research is ironically about stability that conserves that very structures required for change. This conservatism is bound to theoretically principle of the research that school is a “system”, drawing on the biological analogy of an organism that develops and growth. (4) The paradox of the research is also embodied in its comparative system of reason and double gestures. The hope of making the professional teacher and cosmopolitan child inscribes simultaneously fears of the dangers and dangerous populations to that future.

Key words: reform, teacher practice and practical knowledge, social epistemology the politics of knowledge, and social exclusion.

Introducción

Este trabajo está relacionado con un libro de mayor extensión que posiblemente se titule: “la impracticabilidad de la investigación práctica”. Los primeros capítulos tratan sobre la idea histórica de que la investigación pretende cambiar el día a día, la cual puede encontrarse en la Ilustración y en su noción cosmopolita. Esta idea se incorporó a las teorías políticas de la república moderna y sus escuelas. Hoy esta forma de pensar está presente en lo que se llama investigación de “prácticas del profesor” en la formación del profesorado. Encarnada en este concepto de la práctica del profesor como el sujeto del cambio escolar está en la idea de que (a) la ciencia es la ciencia de la planificación del cambio de las condiciones sociales; (b) que históricamente ha planeado cambiar las condiciones sociales que cambian a las personas, haciendo que éstas tengan responsabilidad y obligaciones cívicas o convertir a los jóvenes en adultos que puedan participar como ciudadanos de la nación; y (c) las ciencias de la educación como proveedoras de conocimiento útil y práctico para efectuar el cambio. Sostengo que este sistema de razonamiento sobre la ciencia y el cambio por medio de la búsqueda de conocimientos útiles y prácticos no es práctico en el sentido de que estas ciencias que promueven el conocimiento práctico y la práctica como sujeto de cambio, conservan los mismos principios que deben ser repensados y cambiados; inscribir la desigualdad como su principio de igualdad; crear jerarquías y diferencias que desprecian y excluyen el impulso de incluir; y trabajar contra los mismos principios de la democracia que requieren una consideración crítica que pueda desafiar las causalidades dadas como naturales en el presente. La discusión sobre los límites de la investigación contemporánea es también un método para pensar en una alternativa sobre las ciencias de la educación, que mantenga un historial en el presente.

Los profesores y la formación de los profesores se han convertido en la preocupación principal de los esfuerzos de reforma. El enfoque ha sido cómo manejar mejor las actividades de los profesores para producir una enseñanza más efectiva. Típicamente esta última está relacionada con la mejora del rendimiento de los alumnos y/o de los Criterios Comunes de Evaluación relacionados con la participación de los alumnos y su comprensión de la materia.¹ La investigación acerca de la práctica se lleva a cabo para cambiar lo que hacen los profesores, mediante la identificación de estrategias de cambio, utilizando los resultados de las investigaciones. Los micro-procesos de enseñanza son el punto del cambio, tales como: los procesos de comunicación para estimular ideas de los estudiantes y el centrarse en aquello que los profesores hacen. Esto implica desarrollar distinciones y categorías más precisas para calcular y administrar las actividades de la enseñanza en clase. Se habla sobre la identificación de herramientas de promulgación para que los profesores dividan tareas abstractas en pasos específicos y concretos y objetivos en la enseñanza de matemáticas y ciencias, por ejemplo. Una aproximación diferente es la de utilizar investigaciones realizadas y colocarlas en una rúbrica que ordene las diferentes habilidades, escalas y estadios de desarrollo que diferencien un maestro profesional novicio de uno experto. Los procesos organizativos están ligados a “hábitos mentales” y a la disposición del profesor que puede realizar procesos de enseñanza exitosamente. Las diferentes hebras de las investigaciones orientadas a la práctica, expresan el deseo de que “todos los niños” aprendan y produzcan resultados educativos equitativos.

El anterior debate histórico se centraba en hacer visible el sistema de la razón, encarnado en las investigaciones contemporáneas sobre la práctica del profesor y su sentido práctico como estrategia de cambio. Esta histórica exploración no fue realizada para definir el origen de la práctica como objeto de reflexión. Lo fue para trazar marcadores epistemológicos que cambiaran con el paso del tiempo para conectar y hacer posible la idea de que la práctica se convierta en un objeto organizador del cambio en las ciencias sociales y educativas. Este debate se dirigió hacia los diagramas de prácticas (grids of practice), a través de los cuales el día a día se convirtiera en objeto científico, una teoría sobre el origen del cambio, y las inscripciones de futuros ideales en el manejo del presente. La utilización del día a día como el objeto de la ciencia se dirigió a cambiar condiciones sociales que además cambiaran a las personas. La trilogía de niño, familia, y comunidad se convierte en el objeto de reflexión y planificación. La creación de los objetos de cambio evolucionó, ordenando los procesos de la experiencia cotidiana mediante el montaje y conexión de las diferentes prácticas como un conocimiento particular sobre el cambio: Lo excepcional de la nación, la esperanza cosmopolita del ciudadano como un doble gesto que inscribió temores de los Otros urbanos; el enfoque en procesos que estabilizaron el sujeto de cambio para enfatizar la ordenación temporal de la vida.

Las diferentes trayectorias históricas encarnaron determinados tipos de prácticas, para teorizar y estudiar las relaciones humanas en las ciencias organizadas para la reforma, en los esfuerzos gubernamentales después de la segunda guerra mundial. Se crearon nuevas instituciones para participar en las investigaciones que implicaron nuevas tecnologías para desarrollar conocimientos diseñados para cambiar relaciones sociales y además crear tipos de personas. Estas tecnologías, como argumento en mi obra, fueron diseñadas por medio de un conjunto particular de abstracciones relacionadas con pensar acerca de “sistemas” sociales de vida que aunaron metáforas biológicas de organismos con la lógica de máquinas de

¹ El Rendimiento normalmente está asociado con los test estandarizados. El de Criterios Comunes de Evaluación es un esfuerzo por parte del Estado de desarrollar parámetros normados internacionalmente uniformes para las metas de aprendizaje de los estudiantes en la educación pre terciaria (<http://www.corestandards.org>).

“input”, redes y “outputs”. La función del sistema fue buscar el equilibrio de sus elementos para alcanzar la armonía necesaria para una mayor eficacia y eficiencia. “Sistemas” es una fabricación que actúa como una ficción cuyas abstracciones proporcionan formas de pensar y describir los fenómenos de la escolarización. Pero los modelos de estandarización son codificados para medir y administrar “el sistema” para planificar “actos” en el mundo escolar. Su estilo de razonamiento genera principios que ordenan teorías, distinciones, programas, evaluaciones y planificaciones con el fin de actualizar la abstracción. Esta manufacturación tiene como objetivo el crear ese mundo mediante la creación de determinados tipos de personas.

La inscripción de los “sistemas” pensados en la investigación como un modo de razonamiento sobre el cambio y la reforma combinan lo que son analíticamente opuestos: El organismo como unidad de desarrollo y crecimiento que incorpora nociones de incertidumbre y el lenguaje mecánico del ordenador que busca eliminar errores y proporcionar certeza. El cómo funcionan la incertidumbre y la certidumbre en las investigaciones contemporáneas será discutido más adelante en este artículo.

Este trabajo explora el doble matiz de las ciencias de la educación interesadas en la investigación de la formación del profesor que se centra en “la práctica”. Reconstruye la metáfora orgánica de teorías de sistemas para identificar al profesor experto, ambicioso y auténtico, cuyas actividades (prácticas) son para habilitar (equilibrio sistémico) o limitar (desequilibrio) la utilidad de sus partes. La ciencia actual es un solucionador de problemas que tiene tanto similitudes como diferencias con la de mediados del siglo XX. Las prácticas de la investigación orientada a la reforma incorporan temas de salvación sobre un determinado tipo de ciudadano cosmopolita que es actualizado mediante la implementación del tipo de persona llamado “el profesor efectivo”.

Cuando “la práctica” es el objeto y origen de la investigación acerca de los profesores, no aparece como una única cosa. Son examinados tres programas diferentes de investigación: investigación basada en la práctica del profesor, investigación de la efectividad del profesor, y el programa alternativo Teach for America (Educa para América), que despliega modelos de investigación basados en la práctica. Cada uno argumenta su unicidad y superioridad en producir cambios en los profesores y en la calidad de los colegios. Cuando los programas heterogéneos de investigación de reforma son examinados como sistemas de investigación, las diferencias se disuelven. El objetivo de este análisis es pensar que “mantiene” las diferencias unidas y las hace inteligibles con los movimientos de investigación reformista.

Para conseguir los principios superpuestos entre los tres programas de investigación, se explora el estilo de razonamiento. Esta estrategia metodológica y teórica es para hacer visible los principios de ordenar y clasificar lo que se hace, “los problemas” a abordar en la investigación, los eventos y actividades a “realizar”, considerados como “práctica”, y las soluciones consideradas “razonables” para calcular el cambio, y los límites de lo que es posible como debate y conflicto son considerados “razonables”. Las cuatro secciones siguientes implican un continuo desarrollo de la “razón” de la investigación, expandiendo y dando mayor matiz a principios que ordenen la “razón” de la práctica como objeto de cambio. Este argumento es:

“La práctica” es una abstracción que expresa teorías sobre el futuro “profesor” cosmopolita ideal, para ser actualizado mediante investigación que tiene que maximizar la utilidad del “sistema” escolar.

La ciencia incorpora la sublime tecnológica para actualizar esa esperanza en la creación de un nuevo tipo de persona (el profesor profesional) que cambie los niños y la sociedad

El cambio es el proceso para maximizar la utilidad del sistema que paradójicamente estabiliza y conserva en vez de servir como teorías de cambio.

La investigación en “la práctica” es paradójica; su esperanza de hacer ciudadanos cosmopolitas incorpora exclusiones mediante miedos a los peligros y la peligrosa población de ese futuro.

Antes de continuar, estoy usando la noción de práctica de dos formas. Una es el objeto particular que un campo de estudios de investigación usa como aparato conceptual para cambiar las actividades diarias, los pensamientos y las disposiciones. Esta noción de práctica busca entender cómo se organiza la enseñanza, y como cambiar los profesores con el fin de maximizar los efectos en el rendimiento de los niños. Es para cambiar lo que los profesores son y, en ese proceso, cambiar niños. La segunda noción de práctica es para historiar sobre lo que se ha hecho y pensado como investigación. Es para preguntar, cuales son las condiciones que permiten que los investigadores hablen, piensen y actúen sobre el fenómeno de escolarización como lo hacen. Las prácticas de investigación son estudiadas, entonces, para entenderlas como “un efecto” de diferentes condiciones históricas que hacen que sea posible pensar sobre cosas y personas tal y como lo hacemos.

1. Las prácticas como teorías de deseos a materializar.

Se explora tres programas como homólogos en hacer de “la práctica” el origen del cambio en la formación de los profesores dirigido a cambiar al profesor. A un nivel, los diferentes programas enlazan la identificación y el cambio de la comunicación interpersonal, las relaciones colectivas y las normas de participación de los profesores. Los cambios, sin embargo, no son únicamente en las relaciones sociales. La investigación se realiza para proporcionar conocimientos sobre los hábitos mentales y las disposiciones que los profesores necesitan en su enseñanza autentica y eficaz. Esto incluye investigaciones dirigidas a intervenciones que tratan la enseñanza como parte de un sistema, relacionando las creencias y actividades de los profesores con la cultura de la escuela y la motivación del alumno, y para organizar la biografía y la carrera de los profesores novicios con el fin de dominar las cualidades y capacidades de lo que es considerado como la habilidad del profesor experto y profesional.

Un programa es la investigación de “la práctica central”. Así, en una revisión de la investigación de la práctica central, Grossman y McDonald (2008) hablan de las “aproximaciones de la práctica” que “permiten que la formación del profesorado cubra la brecha entre las prácticas que defendemos en la formación del profesorado y aquellas que los novatos probablemente verán en los típicos ámbitos de los colegios“(p. 190).

Un segundo programa argumenta que integra los resultados de la investigación sobre la efectividad de los profesores en la formación del profesorado es Teach For America, TFA (2013A/B). Es un programa nacional, patrocinado por el gobierno, y es alternativo para la formación del profesorado, dirigido a escuelas urbanas y rurales. Si bien no es directamente un programa de investigación, TFA trae las codificaciones y estandarizaciones de la investigación acerca del profesor experto/profesional hacia la organización y planificación de

la formación de los profesores; o sea, plasma la investigación en un programa para planificar la creación de un determinado tipo de profesor. Una parte central del programa es La Rúbrica Comprensiva de la Enseñanza como Liderazgo (RCECL)(Teaching as Leadership Comprehensive Rubric TALCR). La rúbrica es una herramienta de gestión que identifica las cualidades y características del profesor en secuencias y fases de desarrollo. La rúbrica, originalmente una herramienta litúrgica, es una abstracción que se aplica para manejar cambios en el profesor. Las prácticas o acciones son ordenadas en una jerarquía de conductas que progresa como fases de desarrollo desde el profesor novicio al experto. Se sitúan las “prácticas” (y acciones) en una teoría de desarrollo o etapas que se utiliza para autoevaluación y la evaluación del programa con el fin de formar al profesor. Las acciones y conductas en la rúbrica de la EPA (TFA) y los programas de investigación dirigidos a la práctica, persiguen la transformación del individuo. Esta transformación tiene que ver con un modo de vivir y las disposiciones morales y estados mentales de un profesor imaginado e ideal (planificando de una manera decidida, trabajando sin descanso, abriendo la mentalidad y el optimismo para encajar en el modelo de profesor ideal y proporcionar un continuo de valores para su evaluación).

Un tercer y aparentemente diferente género de investigación reformista sobre las prácticas da a conocer “al profesor efectivo”. En un artículo de una revista líder en investigación educativa, el problema metodológico de investigación es crear investigaciones diseñadas para identificar “al profesor efectivo”, quién posibilita resultados exitosos para “todos los niños” (Day, Sammons y Gu, 2008). La investigación trata de identificar factores de “valor añadido” del profesor que consigan éxitos para los niños más allá de las medidas externas, tales como el estatus social o nivel cultural de los padres. Las dimensiones de “valor añadido” en las prácticas de los profesores trataron de identificar una relación “más fuerte” entre las capacidades de los profesores y los logros obtenidos por los niños.

Además, la investigación incorpora un doble significado de “práctica”. Así, la investigación basada en la práctica se define como lo que es auténtico y “real” y el sujeto de entendimiento. A la práctica se le asigna un estatus autónomo y autoritario para describir lo que es “real” en las actividades y eventos de la educación continua. Esta asignación de “real” sobre el mundo educativo actual generalmente se asocia con la investigación en la práctica diseñada para ser “útil” y “funcional” a los profesores. Lampert (2010) ha analizado los diferentes usos de la práctica para entender la correlación entre el trabajo del profesor y el “aprendizaje del trabajo de enseñar”. La práctica tiene un estatus autónomo y autoritario. Se considera como un objeto real para describir las actividades y eventos de la educación continua. “La formación inicial de los profesores debe ayudar a los novicios a aprender cómo realizar la enseñanza, no solo oír y hablar de ella... (Ball, Sleep, Boerst, y Bass, 2009, p. 459; en cursiva lo original). Las Escuelas Profesionales de Desarrollo (EPD), donde se lleva a cabo la formación de los profesores en escuelas locales, se encargan de promover “comunidades de práctica” (Shiomi, 2013).

Esta estrategia de investigación considera la práctica como algo natural, real y el origen de la investigación. Esta noción de real, sin embargo, no es tanto sobre algo naturalmente presente en el mundo que la investigación recupera. Esto nos lleva al segundo significado de la práctica. La investigación considera a la práctica como una categoría determinante desde la cual pensar en que es y que debería ser. La cuestión en la investigación “práctica” es el mantener un historial del conjunto de ideas, actividades y narrativas que están inscritas en “la práctica” como una forma de pensar y actuar.

1. 1. La doble paradoja de la práctica como el origen del conocimiento y la universal filosofía del deseo de ser actualizada

La práctica no es algo que se encuentra meramente en la enseñanza para describir, o como un objeto transhistórico que describe lo que las personas hacen y consiste solamente en “datos” empíricos (ver, Biesta et al, 2011). La investigación sobre la práctica es una teoría sobre lo que las personas hacen y deberían hacer. La práctica es una abstracción cuya categorización se ha convertido en el origen de lo educativo. “La práctica” es una forma de hablar y actuar sobre como las cosas que forman la enseñanza se mantienen unidas para ser incorporadas en lo que se constituye lo que es un profesor. Esa forma de hablar y actuar funciona como una categoría determinante que incorpora una serie de atributos y características que se conectan para pensar en ciertos eventos y personas. Los atributos ya no son vistos, sino asumidos cuando se investiga los efectos de las actividades de los profesores en los resultados y la participación en el aula.

La práctica es una declaración teórica sobre un tipo de persona ideal que la investigación conceptualiza, calcula, y mide para reconocer sus características y capacidades. La práctica no es simplemente lo que los profesores hacen, sino más bien una abstracción y una teoría. La “investigación central sobre la práctica” habla del profesor ideal como un intento de “eliminar la brecha entre las prácticas que realizan los profesores y lo que es promovido” en el programa de investigación (Grossman y McDonald, 2008, p. 190). “Lo que está siendo promovido” es una teoría y un deseo. Es para convertir al profesor en un determinado tipo de persona mediante intervenciones sobre que se debería “promulgar en prácticas particulares, prácticas que incorporan principios teóricos educativos, aprendizaje, desarrollo, cultura, prácticas que puedan ser desarrolladas y refinadas” (Grossman et al, 2008, p. 247, cursivas añadidas).

Los procesos y sus instrumentos para ordenar y clasificar tienen el objetivo de transformar al profesor. La rúbrica EPA (TFA) y las etapas en el desarrollo del profesor son una tecnología de auto-monitorización y una evaluación institucional del proceso y del progreso. La investigación sobre la práctica central emplea herramientas formativas de evaluación que son usadas “en tiempo real” por el profesor y el formador del profesor. Las herramientas son para desarrollar los pequeños elementos y procesos de la interacción humana con el fin de maximizar su utilidad en actualizar el profesor ideal. “Existe el desarrollo de técnicas de evaluación en ‘tiempo real’ para evaluar como los profesores implementan las prácticas deseadas” (Ball, Sleep, Boerst y Bass, 2009, p. 468). Estas incluyen la evaluación “en el momento” mediante video clips así como fotografías fijas.

Se establece el profesor como el sujeto y el objeto de cambio que produce un determinismo ontológico. La práctica se define como poseedora de ciertos procesos que establecen la pericia del profesor. El proceso se establece como elementos de enseñanza que aparentemente existen sin filtrar y sin teorizar. Los profesores expertos, profesionales y/o ambiciosos de la investigación sobre la práctica son tratados como “hechos sociales” para regular acciones, comunicaciones y características psicológicas que se inscriben en las distinciones dadas a “la práctica”.

“La práctica” instala una paradoja de una teoría/no teoría sobre el profesor. Es el origen del conocimiento y de la “práctica”, algo clasificado mediante la teoría para cambiar el día a día de la escolarización como la línea argumental del conocimiento práctico y útil.

En un estrato de la investigación, la práctica no es una teoría sobre el profesor salvo cuando se describe la práctica. La práctica es “el lugar de nacimiento de nuevas teorías” (Shiomi, 2013, p. 46). “El profesor reflexivo”, una frase usada habitualmente en las reformas contemporáneas, emplaza a la teoría como importante sólo cuando se deriva de la práctica. Se dice que la investigación sobre la formación del profesorado aporta conocimientos relevantes, útiles y significativos para “acercar la teoría a la práctica” (Loughran, 2013, p. 17). Conceptualizar la enseñanza es explicar “qué significa, demostrar y articular la pericia, de, y en la práctica” (Loughran, 2013, p. 19; original en cursiva). La teoría es para clarificar la intencionalidad de los profesores y producir unos resultados más productivos de las prácticas en las aulas.

La particular cuadrícula que, forma “la práctica” como un objeto es evitada bajo la apariencia de buscar lo que es real y hecho. Lo que se describe es real, genuino y auténtico, y se conecta con otras palabras teóricas y conceptuales sobre procesos, tales como el léxico acerca de la motivación, aprendizaje de alto nivel, identidad, desempeño interactivo, retroalimentación, creencias, son evocados como reales en vez de como vías teóricas y conceptuales para ordenar y pensar acerca de la escuela y la enseñanza. Viajando sobre la superficie de la investigación, hay un número de frases y palabras que dirigen la atención hacia lo que es ideal y no hacia lo que es. “Articular la pericia en y sobre la práctica”, “proporcionar conocimiento significativo y útil”, fomentar “comunidades de práctica”, y “para que los novicios aprendan como actuar” no son cualidades empíricas y descriptivas. Son afirmaciones normativas sobre un determinado tipo de persona que se desea como el buen profesor.

La ciencia del aprendizaje se convierte en la apoteosis del saber cultural y social. Ambos proporcionan las clasificaciones, los cálculos y las codificaciones que se realizan para posibilitar la mejora social y un mayor beneficio social. Los conceptos de enseñanza e infancia que ahora impregnan las aulas ya no son formas de pensar sobre las escuelas producidas históricamente. Se distingue sobre lo que es real y cambiante en el niño para poder manejar el futuro.

El lenguaje del cambio, sin embargo, proporciona un conocimiento útil, empírico y enraizado sobre lo que es “real” y práctico para los profesores; y no como una abstracción teórica sobre cómo debería ser el profesor. Se dice que la investigación proporciona un entendimiento más concreto de “qué necesitan saber y ser capaces de hacer los profesores” (Grossman, McDonald, Hammerness, & Ronfeldt, 2008, p.247, cursivas añadidas). Los temas normativos y de salvación que conectan la escolarización a imágenes y narraciones de la sociedad y del futuro son hechas para aparecer meramente descriptivas y servidoras de la “mejora humana”.

En esta discusión sobre la teoría se ridiculizan teorías que no están dirigidas a la práctica. La teoría es buena únicamente si sus categorías y distinciones parecen representar lo que se asume como reales y auténticas distinciones de “la práctica” escolar. Si las teorías (e investigaciones) no hacen esto, entonces son ejercicios de la torre de marfil que no tienen ninguna relevancia para lo que las personas “realmente hacen”, y lo que funciona para organizar el cambio escolar.²

Este posicionamiento de ciertas teorías sobre lo que es “real” e importante, comparadas con otras de los investigadores de la universidad de la torre de marfil que no

siguen el estilo de razonamiento, tiene poca conciencia histórica de la invención social de la universidad desde un espacio de reproducción cultural hacia uno de producción en la formación del Estado en el siglo XIX, que continua hasta el presente. El anterior debate histórico de las ciencias sociales y las universidades debería levantar sospechas sobre si alguna vez ha habido o puede haber una “torre de marfil” que no sea una retórica política para imponer la superioridad de una forma de conocimiento frente a otra.³ Además, las actividades representadas por la “práctica” no son meramente descripciones, sino a menudo producidas mediante teorías de investigación social y educativa acerca de la trilogía de niño, familia y comunidad.

Retóricamente posicionar las teorías de la práctica contra la teoría es situar un estilo de razonamiento como “contar” lo que es real y sus procesos de cambio. Se postula la correcta sensibilidad para el cambio. Es discutida posteriormente, como teorías que dirigen el aula (puntos de referencia y normas, por ejemplo), teorías psicológicas de cognición y aprendizaje que proporcionan orden y clasificación a los objetos de cambio, que es constituido como “práctica”.

Hay un acoplamiento extraño de la práctica y la teoría/no teoría que articula distinciones sobre “que significa demostrar y articular la pericia, de y en la práctica, mientras que también responde a asuntos relacionados con la “lamentable brecha entre práctica y teoría” (Loughran, 2013, p.19; original en cursiva). Irónicamente, la práctica es un referente de una teoría sobre en qué fijarse y que pensar como objetos de reflexión; y que debería ser.

La investigación en práctica, entonces, incorpora teorías que inscriben reclamos filosóficos sobre un profesor universal del que la investigación crea las distinciones, clasificaciones y órdenes mediante cálculos y codificaciones. Esta observación no es para preguntar acerca de prejuicios o ideologías que disturben la objetividad de la investigación –una posición que adoptaría el positivismo y una filosofía “realista” en la búsqueda de certeza–. Es para preguntar acerca de las reglas y normas de “la razón” que hacen de la “práctica” un objeto de reflexión y acción. Además, se localizan los reclamos filosóficos con una cuadrícula de diferentes eventos que están conectados de cierta forma para dar una inteligibilidad y sensatez a la “práctica”. Las cualidades de auto referencia y auto autorización de la manera en la que las teorías son introducidas en la noción de práctica no son únicas para la investigación sobre la formación del profesor, sino un albatros (lastre) que yace dentro de las características de la investigación social (ver Hacking, 2002, Popkewitz, 2013, 2015). Lo que es importante y se persigue son los determinados tipos de profesores imaginados en la investigación y las políticas de los principios generados como un cambio que nunca es únicamente sobre la solitaria figura del profesor.

Tal vez observar la “práctica” como teoría y deseo es reiterar el Sísifo de las ciencias sociales y por tanto algo necesario para vivir pero con control. Las ciencias humanistas incorporan teorías sociales y culturales sobre la vida humana que relacionan como se conocen las cosas y que es lo que se conoce. Esto es una condición de la modernidad misma y no resuelta mediante la distinción del “es/debe ser” o las distinciones positivistas entre la subjetividad (parcialidad) y objetividad. La observación sobre la práctica como teoría a ser actualizada no es tampoco constructivista. Consiste en pensar históricamente acerca de los objetos a ser conocidos –el niño, el profesor, el aprendiz– como conjuntos de principios epistemológicos que forman un estilo de razonamiento para estimular el mundo óntico. ¡Las

² Para el debate sobre la teoría en educación, ver Biesta et al (2011).

³ Para el debate sobre la ilusión de la teoría/ el contexto de la división, en filosofía, Hacking (1998); en psicología, Danziger (1997); en ciencia, Latour (1999); y en la historia social de las universidades, ver Reuben (1996).

cosas existen! Sin embargo, las clasificaciones no son nunca meramente descripciones, pero pueden enlazar con programas y estrategias de cambio que tienen límites. Lo que cuenta como “datos” y lo empírico es encajado en paradigmas o estilos de razonamiento cuyos principios determinan como se forman los juicios, se sacan conclusiones, se proponen rectificaciones, y se puedan manejar los aspectos de la vida humana.⁴

La práctica consiste en teorías psicológicas ordenadas. Éstas proporcionan las distinciones y guías para organizar lo que es “visto” como prácticas prometedoras y permiten orientar intervenciones que cambiarán las prácticas. Las teorías sobre el aprendizaje, por ejemplo, son evocadas como teorías “prácticas” para organizar las prácticas educativas de los profesores y permitir el cambio. En la investigación sobre el profesor eficaz, las teorías son incorporadas en las mismas categorías psicológicas y organizativas que clasifican la “efectividad”. La investigación sobre la práctica básica emplea “teorías” de una manera más explícita, pero como un elemento fundamental de cambio.

1. 2. La disolución de las diferencias en los “sistemas” heterogéneos de reformas

La investigación sobre la práctica incorpora universales filosóficos sobre el profesor como un tipo de persona que, ejecutada adecuadamente mediante la inscripción de la investigación, representa la pericia profesional. La investigación tiene que actualizar este tipo de persona ideal.

El tipo de persona es ordenado y clasificado dentro de los diferentes programas de investigación de “prácticas”, mediante los principios de la escuela como un “sistema” que sirve como una abstracción para describir y organizar tesis culturales acerca de la enseñanza, como un modo de vida que contribuye al crecimiento y desarrollo del organismo. En cierto modo, el enfoque del sistema está relacionado con la investigación de la reforma de solución de problemas que surgió de los esfuerzos estatales por el bienestar en los años 1950/1960. Se utiliza la ciencia como la resolución de problemas para encontrar una manera de maximizar su utilidad. Cuando los enfoques sobre la práctica de la aparentemente heterogénea investigación son vistos como realizaciones de teorías de “sistemas”, sus diferencias se desvanecen.

El lenguaje del cambio sistemático captura el imperativo de la Ilustración sobre la razón, la ciencia y el progreso. Con el comienzo del siglo XX, la ciencia para cambiar al niño y al profesor es entendida como la panacea para la democracia y la equidad. Este imperativo es enmarcado como prácticas complejas en un sistema cuyo consenso y armonía son una teoría del cambio. Dicha teoría trata de maximizar los aspectos administrativos, organizativos y psicológicos del sistema. Las ideas de conocimiento utilizable y útil se acercan para soportar y enfatizar el consenso sobre los objetivos, propósitos y resultados del sistema, surgidos de la investigación. La investigación se lleva a cabo para “exponer y analizar un conjunto de problemas centrales involucrados en construir un conocimiento útil y utilizable basado en la formación del profesor y para proponer características de esta base de conocimiento, crucial para solventar problemas en la formación de los profesores (Ball, Sleep, Boerst, y Bass, 2009, p. 459).

Con sentido común, toda investigación posee un sentido de “sistema” para dar coherencia y una percepción del todo a las relaciones sometidas a debate. La investigación

⁴Los números y las estadísticas nunca tratan sólo sobre ellos mismos en las ciencias sociales, en cuanto que están próximos a campos sociales e incorporados en categorías que tienen principios culturales y políticos en su “uso”. Ver, e.g., Desrosières, 1993/1998; Hacking, 1990; Porter, 1995. En educación, Popkewitz, 2012.

acerca de la práctica proporciona un conjunto particular de principios a los “sistemas” considerados. Se despliega para pensar acerca de la escolarización como un organismo y por medio de una teoría utilitaria en la cual son creadas abstracciones para codificar y administrar como sus elementos son mantenidos unidos para fomentar su crecimiento y desarrollo. El “propósito” de los sistemas considerados es maximizar la eficacia y eficiencia para los objetivos organizativos. Este tipo de concepto se une con el variado programa de investigación de “prácticas centrales”, el experto de la TFA y el profesor efectivo, y el valor añadido de la investigación sobre la formación de los profesores. En una revisión de diferentes concepciones de “práctica” en la investigación sobre la reforma de la formación del profesorado, se concibe la idea de los profesores como participantes en un sistema de partes interrelacionadas. Los sistemas sirven como la teoría subyacente para ordenar el razonamiento acerca de las escuelas y la mejora del profesorado (Lampert, 2010). El trabajo del profesor es considerado como la relación productiva entre contenido, profesores y alumnos. La formación profesional consiste en aprender cómo realizar mejor ese trabajo con el fin de maximizar la utilidad del sistema. La cualidad aparentemente natural que posee la escolarización como sistema en el cual acontece el trabajo de enseñar, es asumida y permanece bajo principios encubiertos que no requieren clarificación.

Los principios de los sistemas pueden ser evaluados en la investigación sobre la formación del profesorado de varias formas. La investigación trata la construcción de la capacidad a través de todos los niveles de los sistemas escolares que estén vinculados al continuo desarrollo profesional. La lógica de la investigación es diseñar la máxima utilidad del sistema mediante la construcción de una unión entre las habilidades pedagógicas y la condición organizativa propuesta” (Marsumura y Wang, 2014, p. 5). Conocimientos expertos y de calidad están vinculados a nociones de teorías del aprendizaje que luego trabajan en retrospectiva para identificar la forma en la que la comunicación y las actividades del profesor en la clase pueden ser dirigidas de forma más eficaz con el objetivo de lograr una mayor eficiencia del rendimiento.

El cambio en los sistemas es la suma de las partes que asume que cada elemento es un sujeto autónomo e independiente cuya eficiencia se maximiza cuando se halla en armonía con otros elementos del sistema. El aprendizaje exitoso es la suma de los diferentes elementos del modelo de procesamiento del sistema que son funcionales para alcanzar resultados que son, entre otros, maximizar la propuesta de problemas, estimular los procesos de pensamiento, identificar criterios para la comunicación entre profesores y sus alumnos en clase, y elegir representaciones que sirvan para organizar actividades instructivas.

La ciencia es la tarea de resolución de problemas para crear distinciones más concretas que puedan ser usadas con el fin de actualizar el modelo mediante valoraciones y para que el individuo internalice los criterios del profesor. La codificación, cálculo y medición toman el marco y sentido común de la enseñanza como su origen del cambio. Las continuadas actividades del profesor son divididas en elementos más específicos para contribuir a la reflexión acerca del conjunto. Son creadas distinciones específicas para medir patrones de comunicación con el objetivo de reflexionar sobre “el darse cuenta” del profesor, “ensayos”, procedimientos para estimular la creación de ideas de los estudiantes, proceso de toma de decisiones del profesor, y la jerarquía y los niveles de los tipos de explicaciones y hasta que punto la evidencia se utiliza en la respuesta de los niños, y en que consisten las fuentes de evidencias. La subdivisión y las distinciones se realizan con el objetivo de “descomponer” (analizar) y “recomponer” el sistema para instalar la investigación sobre la práctica central. El sentido común del lenguaje de la enseñanza y los profesores inserta la teoría como algo natural en la pedagogía y lo llama “práctica”.

La investigación sobre la “práctica” se hace para organizar modelos de intervención que funcionen como una causalidad práctica entre sistemas de objetivos, procesos y resultados. Son prácticos, no derivados empíricamente si no incorporados en las abstracciones del modelo de sistemas. Cohen et al (2003) aduce acerca del colegio como un sistema que posee la incertidumbre de un organismo que se desarrolla y la certeza ontológica introducida en las esquemas de los procesos mediante los cuales se obtiene los resultados (ver Figura 1). La enseñanza, se argumenta, es la relación de los profesores con los niños y recursos para producir sistemas con resultados efectivos, llamados aprendizaje. Los principios del sistema enlazan las abstracciones sobre los tipos de profesores ideales a investigar para cambiar la práctica en la imagen de los tipos de personas deseadas –profesor, pero además la trilogía de niño, familia y comunidad–.

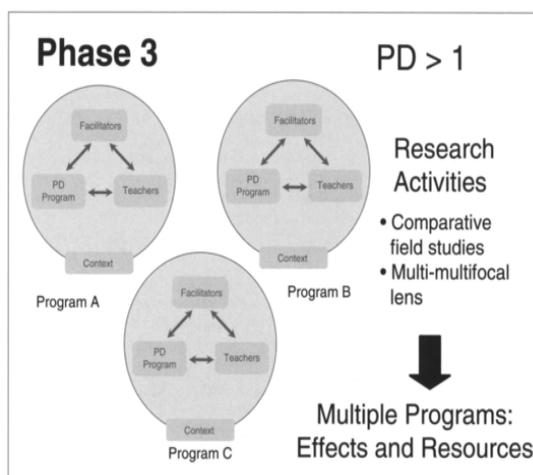


Figura 1.

Los principios epistemológicos de los sujetos en la escuela y las acciones de los profesores son asumidos como el punto de partida para obtener una mayor eficacia. La creación de más distinciones es como los problemas de un rompecabezas; esto es, completar las piezas del sistema con el fin de ajustar la completa optimización del sistema. La investigación acerca de la práctica central se refiere a este profesor ideal como alguien cuyas acciones expresan un proceso como cualidades de “alta ventaja” o “alto impacto”. Estas cualidades son reglas estandarizadas, tal como (1) identificar las representaciones de la práctica en la enseñanza de las materias en la escuela, (2) descomponer estas representaciones mediante el análisis minucioso de los elementos de la práctica existente, y (3) motivar a los novicios para aproximarse a la práctica “que sea más o menos parecida” a las prácticas de una profesión (Grossman et al, 2009, p. 2058).

La investigación del valor añadido proporciona un acceso diferente en el mapa del sistema, pero aún mantiene la teorización para alcanzar el consenso y armonía del sistema. El aparente lenguaje económico de la enseñanza de “valor añadido” argumenta que si las variables externas son controladas, qué impacto tendrán los distintos profesores en los resultados de los niños (ver, e.g., Day, Sammons y Gu, 2008). El lenguaje económico, sin embargo, no se refiere a la economía. Este lenguaje es utilizado en el manejo público de programas sociales (y militares) que están relacionados con cualidades sociales, psicológicas y organizativas cuya identificación crea un matizado entendimiento holístico acerca del trabajo de los profesores y sus vidas”. Se establece puntos de referencia tales como objetivos/expectativas acerca de los estándares de rendimiento que clasifica las dimensiones del “valor añadido” del sistema para convertir sus ideales en realidad. El punto de éxtasis o

equilibrio en la investigación del “valor añadido” se encuentra en las capacidades del profesor que permite el éxito “a todos” los niños en los resultados escolares (ver, e.g., Day, Sammons y Gu, 2008). “A todos” indica la unidad y armonía que se presupone en la definición de resultados como el producto de un sistema integrado.

Sintácticamente, existe poca diferencia en los principios que dirigen la rúbrica, la investigación del valor añadido y la taxonomía de las prácticas centrales. Mientras una se centra en la clasificación, procesos de comunicación y el aprendizaje de teorías, la otra lo hace en etapas de enseñanza vinculadas a los resultados, las reformas son diseños del tipo de persona ideal cuyas cualidades y características de “pericia” son funcionales para el sistema. Las diferentes investigaciones sobre la práctica asumen un tipo de persona universal que es consumada por medio de diferentes investigaciones y agendas programáticas. Los modelos del profesor (y el formador de profesores que apela a los modelos) son formados como un sistema que trae la funcionalidad a la institución interesada en cómo los profesores utilizan y maximizan los elementos organizativos del sistema basados en los ámbitos del campo (ver, e.g., Ball, Sleep, Boerst, y Bass, 2009, pp. 460-461). En lugar de las etapas de desarrollo de la Rúbrica, las reformas de las prácticas centrales establecen un continuo de valor y jerarquía expresados como proveedores de las “oportunidades para los novicios de participar en prácticas que son más o menos próximas a las prácticas de una profesión” (Grossman et al, 2009, p. 2058).

Los diferentes programas de investigación sobre la formación de los profesores nunca tratan sobre alguna ingenua realidad de la “práctica” o sólo lo que la gente hace. La práctica es como una receta, encarnando un conjunto organizado de principios para actuar y pensar acerca de cómo las cosas se mantienen unidas, y lo que es aceptado como universal sobre el profesor idealizado. Las cualidades y características teóricas del profesor ideal efectivo, experto y/o ambicioso “actúan” en la investigación como el origen del problema del cambio escolar.⁵ Esta sección explora estos principios más a fondo, como representando la noción del sistema para organizar lo que es reconocido, distinguido, y debatido como los objetos verdaderos o falsos de las prácticas a cambiar.

La abstracción del “sistema” es el estilo de razonamiento para traducir fenómenos complejos en características estandarizadas y codificadas que, si son debidamente manejadas, alcanzarán la eficiencia, perfección y equidad del sistema escolar. Los diferentes principios incorporan principios de auto referencia / auto autenticación. Es auto referencia porque las categorías y distinciones del sistema actúan como principios limítrofes y la solución de problemas como la tarea de la ciencia. La invención del sistema también es auto-autorizante por medio de la confección y el modelado de los problemas de la educación, distinguiendo los objetos a ser escudriñados, y haciendo manejables los objetos sobre los que actuar como genuinos para el dominio del cambio.

La auto referencia/auto autenticación es una cualidad inherente de la ciencia misma. Los principios de la manera de razonar acerca del “sistema escolar” no son verificables empíricamente, pero constituyen “la forma” de lo que debe ser conocido, como debe ser conocido, y que es lo que cuenta como conocimiento razonable y personas razonables. Mi preocupación por los principios de auto referencia y auto autorización se debe a los informes que reconocen que todas las formas de razonar operan de tal forma y por consiguiente no es algo que pueda ser verificado o refutado empíricamente. Pero esta

⁵Hay un campo de estudios científicos y filosofía que dirige la atención sobre esto, ver Isaac (2009); Hacking (1992).

calidad de las formas de razonar y la ciencia no está en cuestión. Es para explorar el estilo de razonamiento para considerar las fronteras y sus límites a lo que se forma y moldea acerca de lo que es conocido y como el cambio ocurre.

2. Haciendo tipos de personas: El profesor, los profesionales, y la trilogía.

Empiezo con una simple proposición. Las escuelas son para cambiar a las personas. De otra forma, ¿para qué enviar a un niño al colegio durante tanto tiempo? Sus lenguajes de aprendizaje, desarrollo y crecimiento en la infancia tratan sobre cómo realizar cambios en las personas. Este cambio de las personas fue explorado en la temprana respuesta de las ciencias sociales a la cuestión social. Mientras que las reformas Progresivas se enfocaron en cambiar la trilogía del niño, familia y comunidad urbanos para encarnar modos de vida cosmopolitas, el foco puesto hoy en la “práctica” es una estrategia de cambio que articula la tesis cultural cosmopolita mediante la creación del profesor como “profesional”.⁶ Las investigaciones en las “prácticas” del profesor son tácticas para diseñar tipos de personas. El lenguaje es de transformación, acerca de actitudes y disposiciones que se relacionan individualmente con normas y valores sociales. La investigación de la práctica central, por ejemplo, argumenta que los programas de formación de profesores son para inscribir los “objetivos, actividades y tradiciones históricas que refuerzan los significados colectivos y la identidad de los practicantes” (Grossman et al, 2009, p. 2060). La estrategia para cambiar al profesor, como argumentaré, no pierde de vista el cambio de la cuestión social ni el cambio de la trilogía de niño, familia y comunidad que fue fundado en las ciencias sociales de la América Progresiva, como definiendo más adelante.

2. 1. Investigación y el alma del profesor.

Se habla de las investigaciones de las prácticas de los profesores como transformando al profesor, una tesis cultural acerca de los modos de vida, dirigida al interior y al “alma” del profesor. La noción de alma que ya no se encuentra vinculada a connotaciones religiosas, sino a la ciencia como fabricante de cualidades internas del profesor. Ya no encuentra cualidades morales que proporcionan bendiciones en el mundo externo, y el alma es hoy el tipo de persona que incorpora disposiciones, sensibilidades y conciencia. El lenguaje es de transformación. La “transformación” del conocimiento novicio y profesional no trata solamente de habilidades y contenidos de enseñanza. Se adentra en la investigación de la práctica central como gestor de cualidades internas. Aprender significa “desarrollar nuevas formas de pensar” acerca de “los hábitos de la mente y el carácter” (Grossman et al, 2009, p. 2060). Las prácticas no tratan meramente sobre que se hace. Son sobre la organización de la conducta por medio del dominio de las emociones, motivaciones, y modos de pensar o “actitudes”. En la investigación crítica relativa a la formación del profesor de ciudad, el “alma” se expresa como el individuo que encarna “ las virtudes profesionales, cualidades, y hábitos mentales y conductuales” que deberían ser intrínsecos al individuo después de su formación como profesor” (Bogges, 2010, p. 73). El foco sobre las disposiciones está en que son “intrínsecos” al individuo, y un concepto más potente que las creencias porque pueden ser cambiadas y evaluadas.

⁶ Hacking (1986, 1995) desarrolla una forma de pensar acerca de cómo las diferentes trayectorias históricas se unen para fabricar maneras de pensar y de actuar sobre determinado tipo de personas, tales como multi-personalidad. Estoy usando fabricar en su doble sentido como “ficción” para hablar acerca de cosas del mundo y como manufacturando o haciendo cosas. Fabricar es una forma de pensar opuesta a la división filosófica del nominalismo y realismo que subyace a la “práctica” como sujeto autónomo de la investigación educativa.

En Teach for America se habla de las etapas de desarrollo del alma virgen del presente –el profesor novicio–. La enseñanza como Rúbrica Comprensiva del Liderazgo (TALCR) de TFA (2013A/B) identifica las etapas de desarrollo para crear la pericia del profesor profesional. Las cualidades y características del desarrollo del profesor son tesis culturales sobre modos de vida. Existen estadios psicológicos normativos y organizativos que poseen una cualidad Protestante particular. El profesor debe actuar intencionadamente por medio de “el establecimiento de objetivos”, “invirtiendo en estudiantes”, “planificando deliberadamente”, “ejecutando de manera efectiva”, “incrementando de manera continuada la efectividad”, y “trabajando inexorablemente”.⁷ Las cualidades psicológicas de ser “determinado”, “efectivo”, y “trabajar sin descanso” van de la mano con actuar “con exactitud” en seguir el material docente, siendo “equilibrado” y “auto supervisado”. Las cualidades están vinculadas además con las “actitudes” de las “creencias” del profesor, “relaciones con otros”, “gratitud y optimismo”, y “manejo de tiempos y actitudes”, “lenguaje no verbal”, y realizar lecciones “memorables.

El interés por hábitos y actitudes, disposiciones y el interior del profesor tiene como objetivo el de ordenar la conducta del alma. Las disposiciones y “actitudes” están unidas como tesis culturales acerca de los modos de pensar y reflexionar como profesor. El reclamo para la transformación y la universalidad del nombramiento del nuevo profesor como “auténtico”, “ambicioso”, y “efectivo” históricamente ejemplifica principios culturales particulares acerca del progreso y la salvación.

Los principios están relacionados con el reformismo Calvinista en el Progresismo Americano en la disposición de trabajar duro, ser resuelto, y efectivo. Esta nueva persona en ambas agendas reformistas es análoga históricamente al “fuerte individualismo” de Fredrick Jackson Turner (el profesor innovador), el Hombre de la Organización de William Whyte (1957), el cual trabaja de forma colaboradora, y las teorías de políticas pluralistas (Dahl, 1967) sobre grupos de interesados (stakeholders). El profesor ideal encarna el tema de la salvación de los temas de las (re)visiones de los Puritanos hacia la nación y sus ciudadanos de “la ciudad en el colina” y “el mensajero en la naturaleza” hacia discursos acerca de profesores transformables teniendo el potencial revolucionario de producir “mejoras humanas”.

2. 2. El profesor profesional: Fabricación de un determinado tipo de persona.

La profesionalización del profesor es una narrativa redentora. La noción de profesión entra en la investigación actual como un hecho ontológico a obtener para que el sistema escolar se convierta en efectivo. En la investigación actual, las características y capacidades del profesional se definen como un lenguaje y un programa común que pueden establecer las calificaciones y conocimientos de la profesión de profesor. La investigación tiene el objetivo de completar el conocimiento, con la práctica como indicador central. La investigación educativa basada en la práctica trata de identificar prácticas centrales y lenguajes comunes a utilizar en la creación de un profesional ambicioso con la formación del profesor. Se entiende “cómo el conocimiento profesional de la práctica puede ser examinado, desarrollado, y refinado, y la naturaleza crucial de ese proceso en términos de conceptualizar que significa ser un formador de profesores...” (Loughran, 2013, p. 13).

La transformación profesional del profesor no trata únicamente de rellenar lagunas entre las deseadas prácticas de la formación del profesor y lo que los novicios ven en el

⁷He utilizado el entrecomillado para identificar claramente que la rúbrica del lenguaje incorpora no solamente acciones sino también un modo de vida y un tipo de persona.

ámbito escolar (Grossman y McDonald). Tampoco es su lenguaje instrumental de lecciones para confrontar “problemas centrales”, “prácticas aventajadas” o “aprender como se hace” (Ball, Sleep, Boerst, y Bass, 2009, p. 459); cursivas en original), en vez de hablar de ello como un modo adecuado de interpretar sus principios gobernantes. Las prácticas de la práctica encarnan un sistema de elementos y principios interrelacionados que forman y moldean al profesor como un determinado tipo de persona gobernada por tesis culturales particulares en la formación del alma. Las tesis son incorporadas y configuradas con el objetivo de evocar al profesor como poseedor de una pericia profesional cuya misión es “mejorar la sociedad”.

Uno puede pensar que estas afirmaciones acerca de lo profesional y la mejora de la sociedad son meros tópicos (topoi), sentimientos generales que dan legitimidad al terreno de formar los expertos necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza y las escuelas. Los principios profesionales, sin embargo, no son simplemente una contabilidad acerca de lo que los profesores hacen, deberían hacer, o lo que está asumido como ajustar las teorías más adecuadas o útiles para conceptualizar lo que los profesores hacen. La abstracción del profesor como un profesional es la fabricación de un determinado tipo de persona, teniendo el doble sentido defendido anteriormente.

El lenguaje de profesión y su pericia se conecta e inscribe principios particulares relacionados con crear la relación de “el sistema” de la escuela como una teoría de reforma y cambio. El profesor profesional encarna las afirmaciones filosóficas acerca de las cualidades universales del profesor. Hay temas de salvación políticos y sociales de la profesión que reestructuran ideales ilustrados hacia una misión universal e indeterminada por la “mejora humana” (ver Cohen, 2005; Grossman et al, 2009). La misión de la investigación de la reforma contemporánea ha proporcionado especificidad histórica en la llamada a los profesores para actuar sobre el “alma”. La profesionalización del profesor es “como los psicoterapeutas, pastores, trabajadores sociales, y desarrolladores organizativos”, quienes trabajan directamente sobre otras personas “para transformar mentes, enriquecer capacidades humanas y cambiar conductas” (Cohen, 2005; p.280).

La misión profesional (re) visa la grandiosidad tecnológica. Las ciencias del aprendizaje realizan la “transformación” del profesor como el compromiso de cambiar la sociedad. La sociedad deseada, como fueron las ciencias de principios del siglo XX, para cambiar la trilogía del niño, la familia y la comunidad “urbanos”. El influyente Comité Nacional para la Investigación, por ejemplo, empieza a pensar acerca de cambiar las prácticas como el estándar de relevancia y rigor en la investigación educativa (Gutiérrez y Penuel, 2014). Se argumenta que la investigación sobre la práctica puede “abrir nuevos caminos y futuros sociales para jóvenes, particularmente jóvenes pertenecientes a comunidades no-dominantes” (Gutiérrez y Penuel, 2014, p. 20). El foco se centra en la práctica para generar una sociedad más equitativa por medio de la identificación y dominio de las variantes que profesores pueden convertir en adaptaciones productivas. La investigación va dirigida a proporcionar el conocimiento que pueda erradicar, por ejemplo, la desigualdad, aportar un aprendizaje más efectivo, fomentar una mejor (ambiciosa) enseñanza, crear el cuerpo de profesionales necesario para estas tareas, y preparar a los niños para dominar sus propios futuros.

La inscripción de la profesión no trata solamente acerca de un futuro deseado que traerá la investigación de la práctica. El futuro funciona como una circularidad que revela un conjunto de relaciones entre el pasado, presente y futuro y auto-autentifica estas relaciones. Las prácticas que dan contenido a futuros específicos son plasmadas en los afectos, objetos

epistémicos y materiales presentes. El camino programático de formalizar, justificar y hacer uso de la acción en el aquí y ahora. (Anderson, 2010, pp. 778-779).

Los principios del profesor como profesional no existen como un "hecho" específico. Éstos se conectan con otras imágenes y narrativas en las cuales la categoría de "práctica" se utiliza para servir como el origen de la "mejora humana".

Las distinciones acerca del profesor ideal "profesional" son encajadas y conectadas con psicologías y sociologías particulares. Mientras la sintaxis en la investigación trata de "un ambiente real de práctica con clientes de verdad" (Grossman et al, 2009, p. 2093; cursivas añadidas), lo que se hace visible como objetos de reflexión se ordena a través de teorías psicológicas, sociales y de comunicación. Las palabras de las comunidades, aprendices, lecciones, y experiencias significativas, entre otras distinciones para hablar de la práctica, son abstracciones que ejemplifican teorías que, si regreso a la primera sección, producen tesis culturales acerca de "la naturaleza humana", cambio, y el individuo moral (ver Tröhler, 2011; Biesta et al, 2011). El diagrama de los diferentes principios produce un modo de vida particular y un tipo de persona al que se refiere como profesor "experto" o "ambicioso". La investigación es, por ejemplo, para "conceptualizar la pericia como holística, significativa, y aplicable en el trabajo de formar al profesor" y la conceptualización para ello también "impacta inevitablemente en la identidad del formador del profesor" (Loughran, 2013, p. 19).

Las afirmaciones sobre las profesiones hablan menos de lo que está corroborado histórica y socialmente acerca de dichas profesiones y más de lo que es deseado e imaginado.⁸ La (re)visión de las ciencias incorpora la tecnología sublime que transforma las condiciones sociales y las personas. El ejercicio de investigar se lleva a cabo para hacer las distinciones y procesos imaginados de la profesión más claros y administrables para la formación del profesorado. Mientras existen afirmaciones de que las profesiones tienen una forma particular de pericia articulada mediante un lenguaje común y un plan de estudio, la abstracción de este tipo de persona es una quimera. La categoría del profesional emerge en el siglo XX como una particular categoría de autoridad social y cultural de ciertas ocupaciones sociales en contextos anglosajones. Uno simplemente tiene que leer un debate actual sobre las leyes en EE.UU. o el auge de la formación médica en EE.UU. para reconocer lo que parece un consenso, y "una comunalidad" que se forma para reconocer autoridades sociales y culturales que continuamente son temas de debate y cambio.

La noción de la profesión "afectando" y transformando el alma trae la promesa del futuro como la misión de la escolarización. La idea de misión en los actuales discursos de profesionalización revela la intersección de los dos discursos diferentes que circulan dentro de las distinciones, los procesos y procedimientos pedagógicos en el sistema que fabrica profesores profesionales.

El primero consiste en los compromisos de la Ilustración cosmopolita donde la "razón" humana y la ciencia sirven para lograr la felicidad y el progreso social. La profesión es tratada como a una misión que reinventa temas religiosos anteriores encontrados en las "creencias" pedagógicas en los inicios del siglo XX del educador ruso Anton Makarenko y el americano John Dewey. La idea de misión, así como las creencias, proporciona un significado moral a la educación y proporciona las "herramientas" que llevan la carga de crear los virtuosos de la nación mediante la escolarización. Esta paradoja de las representaciones de tales

⁸ Existe un amplio cuerpo de literatura en historia, sociología histórica y sociología que expresa las complejidades de lo que se conocen como profesiones de contexto Anglo-Americano; ver, e.g., Larson, 1979; Burrage y Torstendahl, 1990.

compromisos acerca de la democracia y la libertad son los residuos, con un cierto elitismo, del pensamiento de la Ilustración que separó el conocimiento de los filósofos (y luego de las ciencias sociales) para encontrar el camino hacia el progreso desde las poblaciones cuyos conocimientos se necesitan conocer con el fin de asegurar el progreso social.

El segundo es el movimiento de los discursos religiosos acerca de la salvación del alma que son traídos a las teorías sociales y políticas de la república y el ciudadano (Popkewitz, 2008; Tröhler, Popkewitz & Labaree, 2011). El Progresismo Americano y el pragmatismo de John Dewey fueron enraizados profundamente en el reformismo Protestante del siglo XX para deshacer lo que fue percibido como un desorden moral de la ciudad por medio de las cambiantes condiciones urbanas y de la población. La investigación sobre la práctica inscribe esta misión y la actualización del tipo de profesor ideal que encarna “prácticas centrales” o las etapas de la rúbrica.

3. La estabilidad como cambio.

La ironía es la investigación creando distinciones más precisas y ordenando el modelo del sistema donde se sitúa el sentido común de la escolarización y su organización del conocimiento y las personas. Lo que es dado como poseedor de un potencial revolucionario, “la práctica”, es una teoría que conserva y estabiliza en vez de establecer principios sobre el cambio.

El conservadurismo no es obvio a primera vista porque el lenguaje trata del cambio, la transformación, y la reforma. Pero el cambio “sistemático” se basa en que la lógica en la investigación está en que el estado óptimo del sistema es aquel donde todas las partes del organismo están en armonía o equilibrio entre sí. El principio de equilibrio asume que el sistema alcanza su estado de mayor eficiencia cuando hay un equilibrio en el funcionamiento de las partes. La integración teórica del análisis de sistemas proporciona a las prácticas institucionales su comprensibilidad, estabilidad, y funcionalidad (Popkewitz, 2011c). La armonía es organizativa, para considerar donde la diversidad humana y los elementos organizativos logran un equilibrio funcional que alcanza la máxima utilidad del sistema para conseguir sus objetivos.

El principio de equilibrio es ordenado como el consenso y la armonía entre los diferentes elementos que posibilita la maximización de su utilidad.⁹ “La estandarización y codificación de estructuras institucionales por medio de modelos de sistemas inscribe un consenso y estabilidad para mantener sus elementos unidos”. “La escuela” y “el profesor” son tratados como elementos de un organismo que puede ser diseñado e intervenido experimentalmente por medio de tecnologías de gestión. El equilibrio es habitualmente expresado tratando el éxito como aquello que es medido en la calificación de logros e inscrito como los modelos de una enseñanza auténtica y experta.

La conceptualización de las prácticas está sujeta a la utilidad incorporada en el análisis de sistemas. Cohen et al (2003), por ejemplo, explorar las cualidades sistemáticas de las escuelas como una forma de contemplar sus partes funcionales como el origen del cambio. El cambio es el uso más efectivo y la relación de los elementos para estructuras sistémicas

⁹ La función de los sistemas y el cambio fue debatido en la década de 1970. Un elemento de la discusión se centraba en si ver los sistemas como si estuvieran en un estado de equilibrio o desequilibrio. Los debates, sin embargo, no resolvieron los límites de los sistemas como teoría del cambio porque que no se tenía criterio para diferenciar nada aparte de actividad y movimiento (ver, e.g., Popkewitz, 1984/2012)

existentes, tales como planificar cuidadosamente, utilizar materiales apropiados, hacer los objetivos claros, enseñar a un ritmo rápido, y supervisar regularmente el trabajo de los alumnos (p. 121). Las actividades de los profesores para asegurar este consenso son desarrollar responsabilidades colectivas y compromisos compartidos que sirvan a los objetivos del sistema de producir rendimiento académico (p. 121). Ese consenso se articula por medio de la medición del rendimiento que se convierte en la medición de resultados del sistema escolar. Las mediciones del rendimiento adquieren equivalencias estadísticamente comparativas del currículo escolar –lo que se evalúa es la alfabetización, el conocimiento científico, la comprensión matemática, la educación histórica y cívica–.¹⁰

Los principios son sobre la utilidad del sistema que se entrecruza con las psicologías del aprendizaje para facilitar la armonía. Dicha armonía por medio de “los sentimientos de conexión con el colegio” por parte de los profesores y la motivación de conseguir los “rendimientos de aprendizaje” del sistema (Ball, Sleep, Boerst y Bass, 2009). El difícilmente alcanzable “consenso” de ser profesional, tratado anteriormente, inscribe el marco de la contemporaneidad de la escolarización. Se le concede gran coherencia y facilidad de administración al cambio por medio de la búsqueda de la unidad mediante el establecimiento de instrumentos comunes, una agenda de investigación común, un lenguaje compartido y herramientas teóricas y metodológicas más precisas en la preparación de los profesores (Grossman et al, 2008, p. 198, y Grossman y McDonald, 2008, p. 188).

Las mediciones del desempeño asumen que existe un consenso acerca de los objetivos del “sistema escolar”. Se investiga para encontrar los procesos correctos, patrones de comunicación y etapas de desarrollo que optimicen el rendimiento trayendo equilibrio al sistema. Los diferentes componentes y elementos de la enseñanza y escolarización son para “encajar” en un comprensivo y orgánico “todo”, una palabra que aparece continuamente. El debate y las diferencias están dentro del supuesto de sistemas. Se trata de los conceptos a aplicar y la capacidad de generalizar los resultados a través de disciplinas y contextos sobre la identificación de “prácticas aventajadas”, la búsqueda en el campo de investigación trata de encontrar el correcto equilibrio de cosas y cualidades que los profesores “necesitan en cualquier escenario, a pesar de las variaciones” en el currículo o estilo de enseñanza (Ball et al, 2009, p. 461).

Irónicamente, el cambio consiste en las actividades y la puesta en marcha que son desempeñadas para maximizar la utilidad. La paradoja del cambio y su visualizado futuro es la inscripción del consenso, la armonía y la estandarización del sistema de enseñanza/aprendizaje. La tarea de reformar trata de aumentar el dominio y la complejidad que está sujeta al orden actual de las cosas. Las tareas para crear al nuevo profesor son: identificar las representaciones del currículo, construir capacidades, maximizar la solución de problemas, y analizar lo que se lleva a cabo en las aulas, por ejemplo, facilitar el consenso y la armonía del sistema. La investigación se realiza para identificar “el marco de dividir la enseñanza” en sus actos separados con el fin de posibilitar e instrumentalizar el “la planificación, la elección y el uso de representaciones, dirigiendo la discusión de problemas matemáticos– y después analizar y ‘descomponer’ estos dominios en elementos enseñables” (Ball, Sleep, Boerst y Bass, 2009, p. 460). Las categorías del cambio son de actividades y movimiento dentro del sistema existente donde la práctica clínica se hace para encontrar reflexión y acción.

¹⁰ Esta es una suposición cuestionable una vez el criterio interno estadístico de la construcción de test son abandonados. He argumentado como el alquimista (Popkewitz, 2004).

La búsqueda de armonía y su inscripción de consenso como el “sistema” ideal produce una investigación que trata de encontrar los puntos de desequilibrio o las patologías que puedan producir disfuncionalidades y deben ser normalizados. La tarea de traer la utilidad a la educación universitaria y corregir errores sociales tiene el objetivo de aportar armonía y equilibrio al sistema mediante instrucciones culturales relevantes que puedan “predecir resultados (afectivos y de aprendizaje)” (Grossman y McDonald, 2008, p. 185).

Mientras se habla de múltiples interpretaciones e incertidumbres, se busca comunales para resolver la falta de claridad e incertidumbre y dirigirse al tipo de profesor ideal. La relación de certeza e incerteza expresa la indeterminación en el riesgo pero esta indeterminación en la investigación sobre la práctica está sujeta por una determinación dada en sus objetos ontológicos que sirve como los tipos de personas ideales. De modo que existe una relación productiva/destructiva con la incertidumbre –la vida debe ser constantemente asegurada en relación con los peligros que la acechan y se avecinan–. Esto implica el cómo actuar de forma que se protejan y realcen algunas formas de la preciada vida y se asegure que no haya sorpresas nocivas por el camino.

El hecho de establecer quién debería ser el profesor –su ontológico determinismo–, sobre el cual se diseña la investigación para dominar la incertidumbre con el fin de lograr el profesor ideal. El determinismo ontológico conserva el orden de las cosas en vez de proporcionar opciones en procesos de cambio. La certeza está en el modelo de investigación que está recogido en *La Enseñanza Como Rúbricas Comprensivas de Liderazgo (LECRCL)* (TALCR en inglés) y define sus etapas de desarrollo como “mandamientos” que forman un sistema que garantiza altos logros por parte de los niños si el profesor (1) “Establece objetivos, (2) “Invierte en los estudiantes” para influenciarlos “para que logren grandes objetivos”, (3) planifica con propósito”, (4) ejecuta de manera eficaz”, (5) “incrementa la efectividad de manera continuada, y (6) “trabaja con determinación” (TFA 2013, p. 1).

La investigación acerca de la práctica central aporta certidumbre mediante su enfoque de la ciencia como reductor de errores. Las arriesgadas prácticas “ por vía de la aproximación es una forma de reducir el riesgo de error del profesional en el campo de la educación (Grossman et al., 2009, p. 2091). A un nivel, reducir el error podría parecer como una forma de reconocer la incertidumbre y la incapacidad de la ciencia por encontrar un conocimiento absoluto. Pero la inscripción de “error” se refiere a la codificación y estandarización del profesor universal. El aprendizaje de las prácticas centrales sirve para ayudar “a los novicios a experimentar y aprender de los errores. Los cuales permiten a los novicios lidiar con sus propios sentimientos de decepción o desánimo y aprender a responder de forma profesionalmente apropiada” (Grossman et al, 2009, p. 2091). Aprender de los errores en la formación del profesorado trata de la certeza de ser capaz de aproximar lo que son las prácticas profesionales “reales”, para usar la cita anterior, “a lo que realmente necesitan saber y ser capaces de hacer los profesores” (Grossman, McDonald, Hammerness y Ronfeldt (2008, p. 247, cursivas añadidas).

Las reglas y estándares contemporáneos funcionan como limitaciones en la formación de lo “nuevo”, con el cambio como actividad y movimiento (ver, e.g., Popkewitz, 1984/2012). El determinismo ontológico compromete la transformación de la educación del profesor en los principios existentes de la utilización de las normas y los valores de las “prácticas” del sistema que se presuponen. El profesionalismo como búsqueda de un lenguaje común encarna una búsqueda particular positivista de certeza cuya objetividad elimine opiniones privadas, subjetividad y emotividad en la búsqueda de progreso. La abstracción del

“profesional”, por ejemplo, sirve como el tipo de persona ideal para crear rúbricas de etapas de desarrollo y puntos donde intervenir por medio de la ciencia, como he argumentado anteriormente, de “solución de problemas”. La armonía a alcanzar mediante la investigación consiste en “desarrollar instrumentos comunes para generar conocimiento, una agenda común de investigación, un lenguaje compartido y herramientas teóricas y metodológicas de mayor precisión para afrontar la cuestión de cómo preparar a los profesores (ver, e.g., Grossman y McDonald, 2008, p. 198). Donde el desequilibrio entra en la discusión, se trata de cómo las prácticas de la educación universitaria no se conectan con las prácticas escolares, o el problema de cerrar la brecha del nivel de los alumnos de bajo rendimiento.

La razón que une al profesor nuevo con el viejo tiene que ver con la investigación psicológica relacionada con la práctica como un objeto a cambiar. La “expansiva” psicológica social citada en la investigación de la formación de los profesores, por ejemplo, se construye en nociones hegelianas de la dialéctica. Esta dialéctica de la psicología comienza con los objetos de escolarización como punto de partida para generar reflexión acerca de las diferencias y los cambios de dichos objetos. (Engeström y Sannino, 2010; Engeström, Engeström y Suntio, 2002). Mientras se hable de la transformación de los objetos por medio de la psicología, el niño, el profesor, y la familia –la trilogía–, estos están determinados ontológicamente.

Las afirmaciones de auténticas prácticas disciplinares, transformativas o potencial revolucionario, potencial de reforma, mejora social, y “democratización” como “construir desde los razonamientos de los alumnos sobre la ciencia” son reclasificaciones y distinciones más precisas que ordenan lo que ha existido. Las distinciones o las rúbricas, el centrarse en el profesor “darse cuenta del objeto”, y el valor añadido proporcionan una mayor especificidad a aquello que ya es inherente al sistema. Las clasificaciones y distinciones que dirigen la pedagogía y la organización escolar están incluidas como parte de un sistema autorreferencial que se define por medio de su estabilidad o estado de equilibrio.

4. Prácticas, conocimientos prácticos y sus límites en el cambio.

He argumentado que la utilidad de “las prácticas” como una teoría y ciencia del cambio del profesor y la escuela es impracticable. La impracticabilidad tiene múltiples capas “prácticas” históricas y socioculturales. Impráctico cuando la investigación inscribe certeza cuando el problema es incierto; impráctico en los modelos de traducción y transportación hacia las materias escolares que buscan modelos curriculares más viables; e impráctico por involucrarse en una teoría de cambio. Y como modelo de investigación es impráctico porque se dirige a complejidades sociales.

La práctica encarna distinciones teóricas que son convertidas en hechos para conseguir el mundo ideal y los tipos de personas incorporados en la teoría a la realidad. Estos principios de diferenciación y clasificación están inscritos en la selección de lo que constituyen las prácticas del día a día y en las teorías sociales y psicológicas que son aplicadas como tecnologías del cambio. Los tipos de personas inscritos en las teorías de “la práctica” no tratan únicamente de cambiar al profesor sino de transformar la trilogía de niño, familia y comunidad. Este deseo (y su incipiente utopismo) conlleva elementos normativos y políticos que están ocultos por la naturalización de como son las cosas, como deberían ser, y como actuar sobre ellas.

La naturalización de “las prácticas” como concepto del día a día en la vida estabiliza esa vida. Lo que se asume como una teoría del cambio, irónicamente, conserva las infraestructuras existentes y encierra las posibilidades de alternativas a lo que ya existe. Irónicamente, y basado en una discusión de la investigación de las ciencias sociales que se parece a lo que hemos discutido aquí, “No te lleva a ninguna parte excepto a la igualmente falsa cuestión de su ‘parecido’ con el modelo original— que es creado por la representación del mismo” (November, Comacho-Huber, Accent y Latour, 2010).

La estabilización y conservación suceden en la inscripción del análisis de sistemas que ejemplifica los estados ideales en un continuo hacia su actualización. El estilo comparativo de razonamiento reconoce diferencias desde principios de semejanza. La corrección de errores sociales inserta unidad, consenso y armonía para establecer diferencias. Desde el topoi de que “todos los niños aprenden”, se producen las diferencias de la supuesta unidad. “La práctica” en la investigación reformista examinada es una teoría sobre uniones y no de diferencias. Los principios de las diferencias son ejemplificados en una jerarquía de valores cuyas normas se originan como el consenso presentado como “práctica”. Si un propósito de la investigación es corregir errores sociales, la diferencia representada desde la unidad que homogeneiza diferencias es impracticable.

Con este argumento se reconoce que los esfuerzos de las últimas décadas han proporcionado nuevos puntos de acceso y representación mediante la escolarización. Sin embargo, decir esto es además reconocer que el reconocimiento de las diferencias es necesario pero no suficiente. Como se ha explorado anteriormente, la investigación incorpora tecnologías sociales y culturales que producen diferencias. El diagrama de diferentes principios que se entrecruzan para determinar qué es “visto” como práctica, se creó para considerar como las mismas estrategias de cambio conservan en vez de abrir las posibilidades de alternativas para corregir errores sociales.

En este punto, la discusión ha desafiado el sentido común de que la investigación identifica el conocimiento práctico para cambiar el sistema educativo. Con este sentido común surge la cuestión que históricamente ha formado parte de esta “razón” que plantea la cuestión de este artículo. Dicha cuestión sería algo así: “Entendemos los límites que propones pero si esto es así, entonces tu obligación es decirnos que hacer como alternativa”. La organización del presente como la planificación de personas, es una idea que está fuertemente arraigada como la obligación de la ciencia desde, por lo menos, finales del siglo XIX. No proporcionar soluciones, se cree, es negar la obligación moral de la ciencia misma. Como Kuhn (1970) argumentó acerca de la ciencia, esta vía de la doxa de la ciencia se convierte en lo que se cree como la naturaleza de las personas y el conocimiento. Mientras se debatía y este resultado de las ciencias sociales no estaba asegurado, hoy es casi imposible pensar en la investigación como algo que no proporcione soluciones de futuros problemas, aunque no haya evidencia empírica de que funcione.

Los argumentos utilizados deberían ayudar a reconocer que tal cuestión acerca de decir qué hacer es para definir el futuro como los principios epistémicos que son el efecto del poder. Incluye los mismos principios del cambio como estabilidad y conservación. El asunto da por sentado que la sabiduría viene de dar una nueva vida a un paradigma científico histórico particular, su grandiosidad tecnológica y la supuesta jerarquía, paradójicamente, como el plan democrático del cambio. El determinismo ontológico conserva y produce cambios y convierte actividades y movimiento porque no hay una teoría del cambio.

La inclusión de la ciencia en la investigación sobre la práctica es un efecto de poder, no únicamente sobre mejora social. La temprana discusión sobre la formación de la república centra la atención de sus fundadores en la vinculación simultánea de esperanzas ilustradas con miedos de que las masas no pudieran razonar o necesitaran ser guiados por disposiciones o sensibilidades. ¡Sólo las élites podrían entenderlo! Rancière (1983/2004) se encarna en las nociones de investigación práctica y útil que establece jerarquías de competencia en transformar a las personas. Esta jerarquía afirma que el objeto de cambio en la investigación es el profesor (niño o familia). La constitución de prácticas separa al investigador de los objetos a ser planificados. Además, e importante en esta estrategia de cambio, es la desigualdad en vez de igualdad. La paradoja se incorpora en la jerarquía de diseñar personas. El determinismo ontológico en la investigación, los sujetos escolares como monumentos a aprender, y el énfasis en las disposiciones y actitudes del profesor y la trilogía habla sobre la capacidad (agency) y autonomía del profesor. La capacidad está ligada al sistema donde se sitúa y los límites formados y modelados mediante lo que es naturalizado como “práctica”.

La búsqueda de prácticas en la investigación sobre la reforma escolar está construida sobre afirmaciones que son imprácticas para las condiciones de su realización. Incluso mirando las económicas, la actual nobleza de las ciencias humanas, los supuestos de armonía, consenso y certeza son inadecuados e imprácticos como teoría del cambio. Krugman (2009, 2010) argumenta que los economistas, la actual nobleza de la investigación educativa en la Depresión del siglo XXI, creyeron que ellos tenían el mundo real bajo control y habían resuelto los problemas que habrían evitado la reaparición de los fallos de la de 1930. Los economistas “malinterpretaron la belleza, disfrazada en aparentemente impresionantes matemáticas, por la verdad” (Krugman, 2009). Las teorías reinantes del individuo racional que interactúa con mercados perfectos “decorados” con “adornadas ecuaciones” se contemplaron con un ojo ciego a las limitaciones de la racionalidad humana, las imperfecciones de las instituciones y mercados, el irracional y a menudo impredecible comportamiento, y las idiosincráticas imperfecciones de los mercados.

Si existe la impracticabilidad de la investigación práctica, quizás ha llegado el momento para pensar en algo diferente como principios de las ciencias en los procesos de cambio. Stephen Toulmin (1990) puso de relieve este problema argumentando que la ciencia ha sido dominada por la mecánica y el determinismo Newtoniano del último siglo. Entonces él comentó, mira donde nos ha llevado, y tal vez es el momento para pensar en otras formas de afrontar el estudio de la humanidad.

Reconozco que perturbar el reclamo de la práctica y el conocimiento útil significa también perturbar la hipnotizadora imagen del argumento de que la ciencia puede encontrar su futuro. En el reclamo se dice que la investigación identifica qué funciona, o encontrará el conocimiento útil, y que maximizar la utilidad es una herramienta de cambio que encuentra la deseada vida del futuro. Es una quimera de los “filósofos” Alquimistas de Piedra reinventada centenares de años después. Es importante reiterar que la ciencia actual omite la afirmación de incertidumbre mediante la inserción de certidumbre en los objetos de estudio y un estilo comparativo de razonamiento que excluye en sus impulsos de incluir. Es entonces necesario preguntarse si es el momento de pensar acerca de diferentes modos de indagación en los cuales las ciencias reconocen la dificultad de encontrar la causalidad, y la necesidad de

encontrar una teoría de cambio adecuada, sujeta a las complejidades de la escolarización y la vida moderna?¹¹

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2010). Preemption, precaution, preparedness: Anticipatory action and future geographies. *Progress in Human Geography* 34(6), 777-798.
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. y Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*, 109(5), 458-474.
- Biesta, G., Allan, J. y Edwards, R. (2011). The theory question in research capacity building in education: Towards an agenda for research and practice. *British Journal of Educational Studies*, 59(3), 225-239.
- Bogges, L. (2010). Tailoring new urban teachers for character and activism. *American Educational Research Journal*, 49(1), 65-95.
- Burrage, M., & Torstendahl, R. (Eds.). (1990). *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions*. London: Sage
- Cohen, D. (1995). What is the system in systemic reform. *Educational Researcher*, 24(9), 11-22.
- Cohn, D., Raudenbush, S. & Ball, D. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Evaluation & Policy Analysis*, 25 (2), 119-142.
- Dahl, R. (1967). *Pluralist democracy in the United States: Conflict and consent*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Sage.
- Day, C., Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- Desrosières, A. (1993/1998). *The politics of large numbers: A history of statistical reasoning* (C. Naish, Trans.). Cambridge: Harvard University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. y Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. En G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 211-224). Oxford, UK: Blackwell.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Grossman, P., McDonald, M., Hammerness, K. y Ronfeldt, M. (2008). Dismantling dichotomies in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts, Third edition*. (243-248) New York: Routledge.
- Gutiérrez, K. y Penuel, W. (2014). Relevance to practice as a criterion for rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19-23.

¹¹ El debate se centra habitualmente en el control de "los sesgos" y la reducción de la subjetividad; la suposición de que es posible luchar por la objetividad (sin subjetividad), incluso si es inalcanzable. La certidumbre regresa por la puerta de atrás como una posibilidad teórica que trata de gobernar el presente y garantizar el futuro.

- Hacking, I. (2002). *Historical ontology*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.
- Hacking, I. (1986). Making up people. In T. C. Heller, M. Sosna & D. E. Wellbery (Eds.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality, and the self in Western thought* (pp. 222-236 y 347-348). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hacking, I. (1995). *Rewriting the soul: Multiple personality and the science of memory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hacking, I. (1992). "Style" for historians and philosophers. *Studies in the History and Philosophy of Science*, 23(1), 1-20.
- Isaac, J. (2009). Tangled loops: Theory, history, and the human sciences in modern America. *Modern Intellectual History*, 6(2), 397-424.
- Krugman, P. (2009, September 6). How did economists get it so wrong? *New York Times*. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/2009/09/06/magazine/06Economic-t.html?ref=paulkrugman>
- Krugman, P. (2010, December 19). When zombies win, *New York Times*. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/2010/12/20/opinion/20krugman.html?ref=paulkrugman>
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press [Edic. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971].
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice. *Journal of Teacher Education*. 6 (1), 21-34.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press. [Edic. cast.: *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa, 2001].
- Loughran, J. (2013). Being a teacher educator. In M. Ben-Peretz, (with), S. Kleeman, R. Reichenberg y S. Shimoni (Eds.), *Educators as members of an evolving profession* (pp. 9-24). Lanham, MD: Mofet Institute and Roman & Littlefield Education.
- Matsumura, L. C. y Wang, E. (2014). Principals' sense-making of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37.
- November, V., Comacho-Hübner, E. y Latour, B. (2010). Entering the risky territory: Space in the age of digital navigation. *Environment and Planning. D. Society & Space*, 28(4), 581-599.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: Social functions of the intellectual*. London & New York: Falmer Press. [Edic. cast.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988].
- Popkewitz, T. S. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(4), 3-34.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge. [Edic. cast.: *El cosmopolitismo y la era de la reforma escola*. Madrid: Morata, 2009].
- Popkewitz, T. (2011a) Curriculum history, schooling, and the history of the present. *History of Education* 40(1), 1-19.
- Popkewitz, T. (2011b). From virtue as the pursuit of happiness to pursuing the unvirtuous: Republicanism, cosmopolitanism, and reform Protestantism in American progressive education. En D. Tröhler, T. S. Popkewitz y D. F. Labaree (Eds.), *The child, the citizen, and the promised land: Comparative visions in the development of schooling in the long 19th century* (pp. 291-239). New York: Routledge.
- Popkewitz, T (2011c). *Standardizing kinds of people: The Post WWII sciences and The Wisconsin Center for Research and Development for Learning and Re-education*. Paper presented at the

- International and National Standardization and Differentiation of Education Systems From a Historical Perspective, International Research Congress in MonteVerità (Ticino/Switzerland. August 28 to September 2).
- Popkewitz, T. S. (2012). Numbers in grids of intelligibility: Making sense of how educational truth is told. En H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin y J. Lowe (Eds.), *Educating for the knowledge economy? Critical perspectives* (pp. 169-191). London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2013). The empirical and political "fact" of theory in the social and education sciences. En G. Biesta, J. Allan y R. G. Edwards (Eds.), *Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (pp. 13-29). London y New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2015). Planning sciences, policy, and conserving as the problem of change: Should we take seriously the cautions of Foucault and Rancière? In G.-B. Wärvik, C. Runesdotter, E. Forsberg, B. Hasselgren y F. Sahlström (Eds.), *Skola, Lärare, Samhälle - en vänbok till Sverker Lindblad (School, Teachers, Society - A Festschrift in honor of Sverker Lindblad)*. Gothenburg: Department of Education and Special Education, University of Gothenburg.
- Porter, T. (1995). *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Reuben, J. (1996). *The making of the modern university: Intellectual transformations and the marginalization of morality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shiomi, S. (2013). Teacher educators' discourses and languages. In M. Ben-Peretz, (with), S. Kleeman, R. Reichenberg y S. Shiomi (Eds.), *Educators as members of an evolving profession* (pp. 25-43). Lanham, MD: Mofet Institute and Roman & Littlefield Education.
- Teach for America. (2013a). Teaching as leadership comprehensive rubric. Recuperado de: <http://www.teachingasleadership.org/sites/default/files/TAL.Comprehensive.Rubric.FINAL.pdf>
- Teach for America. (2013b). Teaching as leadership framework. Recuperado de: <http://www.teachforamerica.org/why-teach-for-america/training-and-support/teaching-as-leadership>
- Torstendahl, R. y Burrage, M. (Eds.). (1990). *The formation of professions: Knowledge, state, and strategy*. London: Sage.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. New York: The Free Press. [Edic. cast.: *Cosmopolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península, 2001].
- Tröhler, D. (2011). Classical republicanism, local democracy, and education: The emergence of the public school of the Republic of Zurich, 1770-1970. En D. Trohler, T. S. Popkewitz y D. F. Labaree (Eds.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions* (pp. 153-176). New York: Routledge.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of education: Protestant legacies in educationalization of the world, national identities, and global aspirations (T. Popkewitz, Foreword)*. New York: Routledge. [Edic. cast.: *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2013].
- Tröhler, D. (2011). *Standardizing educational policies: The early OECD and the making of experts, planners, statistics*. Paper presented at the International and National Standardization and Differentiation of Education Systems from a Historical Perspective (International Research Congress. Monte Verità, Ticino, Switzerland.
- Tröhler, D., Popkewitz, T. S. y Labaree, D. F. (2011). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. New York: Routledge.
- Whyte, W. (1957). *The organization man*. New York: Simon & Schuster. [Edic. cast.: *El hombre organización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961].