

January 2006

La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia

Bernardo Restrepo Gómez, Ph. D.
CINDE – UPN, vacademi@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Restrepo Gómez, Ph. D., B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, (42), 92-101.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia¹

Bernardo Restrepo Gómez, Ph. D.²

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La absorción de las sociedades o academias científicas por la universidad desde el siglo XVII (se habían creado desde el siglo XVI en Nápoles, Londres, París...) y la fundación de las Universidades de Humboldt en Alemania en 1809 y de John Hopkins en Baltimore, Estados Unidos, en 1876, plantaron en la universidad la misión investigativa y dieron origen a dos tipos de universidad: la profesionalista y la investigativa. En Colombia todas las universidades, no se si afortunada o desafortunadamente, son investigativas en virtud del artículo 20 de la Ley 30 de 1992. Esta realidad ha llevado a considerar la importancia de la investigación en todos los programas universitarios y por supuesto también en los programas de formación de formadores. El Decreto 272 de 1998 que establecía requisitos mínimos para la apertura de licenciaturas y especializaciones en educación daba un espaldarazo a la investigación. Igual pasa con el Decreto 2566 de 2003 que ha llevado a la reglamentación, bastante exigente, con respecto a la investigación como condición mínima para el otorgamiento del Registro Calificado en todos los programas profesionales.

Estos actos legales apuntan al reconocimiento que el Estado hace sobre la importancia que la formación investigativa tiene en el desempeño moderno de la profesión docente, señalándolo como rasgo básico de la misma. Antes de los

decretos aludidos, ya se trabajaba en pro de incluir las competencias investigativas en la formación de los docentes, como puede constatarse en el Plan Decenal de 1996. Quiero recordar, en el ámbito internacional, el trabajo de L. Stenhouse en Inglaterra en la década del 70 que va también en esta dirección. Más tarde volveré sobre el tema.

Más recientemente, la Unesco, en su *Informe Sobre el Seguimiento y Monitoreo de la Educación Global* (2005), al plantear políticas para mejorar la calidad de la educación, se detiene en la formación inicial de los maestros y señala que, para mejorar esta formación, el currículo debe retar al futuro maestro a la reflexión sobre su propia práctica. Debemos leer esta política como una directriz que busca dar al maestro herramientas investigativas dirigidas a la transformación permanente de su práctica.

Mi experiencia en torno a la relación entre investigación y formación de docentes, así como entre la formación investigativa y el subsiguiente desempeño de éstos, me ha llevado a

¹ Conferencia pronunciada el 6 de Octubre de 2006 durante el lanzamiento del Simposio Internacional Investigación - Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Universidad de La Salle.

² Docente investigador de la Universidad de Antioquia.

considerar la existencia de tres planos o escenarios en los que se desarrolla tal relación, en el pregrado, dejando de lado un cuarto plano en el que la formación investigativa es esencial y se orienta a la investigación científica en sentido estricto, las maestrías investigativas y el doctorado. Los tres planos en el pregrado se refieren, el primero, a la preparación para consumir inteligentemente resultados de la investigación; el segundo, a la preparación para hacer investigación y construir saber pedagógico y, el tercero, a la preparación para dirigir investigación curricular de aula. Estos escenarios son válidos en la formación inicial de los docentes que no accedan a posgrados investigativos y en tanto aquellos obtienen su maestría o doctorado; hecho que ha ido en aumento por cuanto representan un estímulo importante en la carrera (escalafón) docente. Me centraré aquí en el segundo plano: la investigación como acompañamiento de la construcción de saber pedagógico por parte de los maestros, sean éstos del nivel preescolar, del nivel de la básica, de la enseñanza media o del nivel superior. Con todos ellos hemos venido trabajando.

SABER PEDAGÓGICO VERSUS TEORÍA PEDAGÓGICA

La tesis de la construcción de saber pedagógico por el maestro se apoya en observaciones logradas durante un programa amplio de Investigación Acción Educativa realizado durante más de nueve años con grupos de docentes investigadores que, tras someter a riguroso autoexamen su práctica cotidiana, construyen una práctica pedagógica alternativa, apropiada y efectiva, y un saber hacer distante, en algún grado, del saber teórico o teoría pedagógica general. A este proceso de construcción de saber hacer pedagógico o saber educar bien, quiero denominarlo saber pedagógico del maestro. La base de esta diferenciación es que las generalizaciones sociales deben ser probadas una y otra vez en todo tiempo y medio social para asegurar su poder generalizador. Las teorías pedagógicas no pueden tomarse como axiomas verdaderos y susceptibles de aplicación ciega.

Si bien es cierto que no hay una sola concepción sobre la naturaleza de la pedagogía como ciencia o al menos como disciplina, también lo es que existe elaboración teórica sobre la pedagogía. Podemos concebir la **teoría pedagógica** como un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados sobre la implementación de la educación en tanto enseñanza y formación, es decir, sobre las mejores estrategias de impartir tanto la instrucción como la formación personal y social. Estos sistemas se han ido construyendo desde la investigación sobre la experiencia educativa y desde la reflexión filosófica y el análisis lógico por pedagogos y otros profesionales que se han interesado en la educación y en sistematizar su objeto y método. Como lo afirma Ricardo Lucio, existe un saber intuitivo de educar que todo pueblo aplica, pero que “En la medida que ese saber se tematiza y se hace



explícito, aparece la pedagogía... cuando el “saber implícito” se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde). El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y de la delimitación de su objetivo”.

Toda teoría aspira al reconocimiento universal y a constituir un campo intelectual propio del maestro, en el cual él se identifique. En este último sentido, la pedagogía es un **saber teórico** que aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica y que va acumulando principios y generalizaciones.

Así como no existe consenso sobre la pedagogía en sí, tampoco lo hay sobre el **saber pedagógico**. No obstante, cuando nos referimos a éste último aquí, aludimos a un **saber profesional práctico** que tiene que ver sobre todo con la formalización del “saber hacer pedagógico” construido por docentes individuales. No basta saber sobre pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. En este sentido, el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en que a éste le toca actuar. Es más individual, más per-

sonal y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva y, aunque basado en la teoría pedagógica, muchas veces debe romper con ésta y distanciarse del discurso pedagógico oficial, esto es, de la teoría vigente impulsada por las entidades formadoras de educadores y por la política oficial. Otras veces ni siquiera está basada en la pedagogía. Como lo advierte Olga Lucía Zuluaga (1984), la pedagogía es una ciencia cuyo objeto de estudio es la enseñanza, mientras que la docencia es una práctica de enseñanza que puede o no estar guiada por la pedagogía.

En la *Arqueología del Saber*, Foucault (1970) afirma que “un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata su discurso... un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”. Y un poco más adelante escribe: “Existen saberes independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido)”.

Este “saber hacer” se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda adecuadamente a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es por ello más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente y se va construyendo mediante la reflexión sobre la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.

En este proceso de adaptación individual, en efecto, se transforman las relaciones del docente con sus alumnos, con los saberes que maneja y, por supuesto, con la implementación del proceso educativo. La transformación es a la vez práctica e intelectual.

Los resultados de este proceso de adaptación, de esta permanente experimentación, son recogidos por el docente, sistematizados y aplicados en su desempeño profesional. Su función es la calibración de la práctica personal. Desafortunadamente las más de las veces dicho saber efectivo se desvanece con la interrupción de la práctica profesional de dicho docente cuando se retira de la profesión, se jubila o muere. Pocas veces este saber se objetiva por escrito y se socializa para someter a debate la teoría pedagógica. ¿Cuánta buena práctica pedagógica no se va a la tumba con su practicante por falta de sistematización y registro? ¿Cuántos docentes efectivos nunca comunican su saber hacer pedagógico?

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica que puede realizarse o espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa

constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar dicho proceso individual en el docente que investiga a la vez que enseña es la investigación-acción educativa. La adaptación pedagógica en este diálogo entre teoría y práctica incluye, como se insinuó antes, los ámbitos disciplinar y pedagógico. En el ámbito disciplinar se contempla no solo el conocimiento declarativo o específico del saber que se enseña, sino también el conocimiento estratégico o procedimental relacionado con el método propio del saber respectivo y las prácticas de producción de dicho saber. Mientras más sabe el docente el saber que enseña, más fácil y efectivamente puede didactizar dicho saber. En el ámbito pedagógico, por otra parte, se investiga y construye el saber hacer para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer).

El diálogo entre el saber teórico y el saber práctico de los docentes es continuo. La teoría es, como ya se afirmó, punto de partida de este diálogo. Ofrece generalizaciones teóricas que sirven de orientación para el docente, pero es a través de la práctica individual como se prueba la validez de dicha teoría para funcionar exitosamente en un medio y un tiempo dados. En este diálogo, el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan y va extrayendo así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa que, sistematizada, comentada y fundamentada, puede enriquecer la misma teoría. Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva que le permite remontar la rutina repetitiva para objetivar su práctica por escrito con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción.

Varios teóricos han llamado la atención sobre la necesidad de que el maestro sea un investigador en este propósito de adaptación y construcción del currículo y de la práctica pedagógica. Con respecto al currículo, Lawrence Stenhouse (1981), en su obra *Investigación y Desarrollo del Currículo*, afirma rotundamente: “el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador... Debe partir de un problema, no de una solución.” Y más adelante, en la misma obra, agrega que el docente lleva el currículo al laboratorio del aula como una hipótesis que tiene que someter a prueba y a las adaptaciones que este experimento sugiera. El resultado de este proceso investigativo es precisamente saber pedagógico que el maestro va interiorizando.

Donald Schon (1983; 1987), por su parte, insiste en que el maestro se desprege del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la “reflexión en la acción” o conversación reflexiva con la situa-

ción problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme haciéndola más pertinente a las necesidades del medio.

La enseñanza es una actividad interpretativa y reflexiva donde los maestros dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas que tienen que adaptar (Gunmundsdottir, 1998). La práctica empírica o real de la educación obliga a transformar la práctica teórica, labor que compete a los practicantes de la educación, los maestros.

El saber pedagógico se inscribe también en una esfera social de normas, hábitos y creencias profesionales. Pierre Bourdieu (1991), en sus análisis sociológicos sobre la ciencia y la educación, concibe el campo científico como aquella esfera social estructurada por determinados valores en la que se presentan tensiones y competencia permanente en defensa de ideas, hábitos, intereses, prácticas que tienden a reproducirse y van conformando un campo profesional al que desean pertenecer los actores de dicha esfera, pero que condiciona su admisión a la posesión de ciertas creencias, prácticas, modos de pensamiento y hasta lenguaje (terminología) que demuestren la adhesión a las normas y estándares del campo por parte de quienes desean entrar. En este sentido, es indudable que existe el campo intelectual y profesional de la pedagogía que cuenta con sus ideas, hábitos, normas, intereses y práctica.

En este proceso de reflexión y transformación continua de la práctica para hacer de ella una actividad profesional guiada por saber pedagógico apropiado, la Investigación Acción Educativa, y más particularmente la investigación acción pedagógica, se ofrece como escenario y método potenciador. ¿Cómo la I-A Educativa construye saber pedagógico?

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y EL SABER PEDAGÓGICO

Desde sus inicios la Investigación-Acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo. El sicólogo social Kurt Lewin, proponente de la metodología, expuso hacia finales de la década del 40 las tres fases que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación acción, a saber: reflexión sobre la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos sobre la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción; e investigación sobre la efectividad de estas acciones (Smith, 2001). El punto de partida es el diagnóstico sobre la práctica social problemática.

La aplicación de la investigación acción a la educación fue iniciada en la década del 50 en la Facultad de Educación de

la Universidad de Columbia por parte de Stephen Corey y otros profesores de educación, quienes se propusieron aplicar a esta práctica social el método creado a finales de la década del 40 por Kurt Lewin. Esta corriente se afianza dos décadas después en Inglaterra bajo la influencia de Lawrence Stenhouse y su alumno Jhon Elliot, quienes trabajaron intensamente la hipótesis del maestro investigador, valiéndose de la investigación-acción educativa.

Una aplicación más específica, o una variante del modelo de investigación-acción educativa, es la investigación-acción pedagógica que utiliza el modelo de investigación-acción para transformar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores elevando a estatus de saber los resultados de la práctica discursiva de los mismos. Como bien lo ha señalado Foucault en su *Arqueología del Saber*, la práctica discursiva lleva a una formación discursiva que comprende grupos de objetos, enunciaciones, conceptos, elecciones teóricas que la práctica discursiva (o discurso pedagógico en términos de B. Bernstein) va moldeando. A partir de todo esto se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías que se someten a ensayo (Foucault, 1970). Esto es saber según Foucault, previo a la constitución de ciencia. Este planteamiento sobre la constitución de una ciencia puede utilizarse analógicamente en el caso más limitado de la investigación sobre la práctica pedagógica. Los componentes que los maestros trabajan durante sus proyectos de investigación conciente de su práctica pedagógica pueden o no constituirse en ciencia, pero son la unidad de análisis de la práctica pedagógica sometida a reflexión y cambio. ¿Cómo observar estos elementos de la práctica, cómo registrarlos, cómo sistematizarlos, cómo transformarlos y evaluarlos? Ahí entra la Investigación-Acción Pedagógica como herramienta para trabajar el saber pedagógico. El futuro maestro debe ser dotado de métodos que le permitan elaborar estas contextualizaciones de la teoría pedagógica, del discurso oficial que aprende en las Normales y en las Facultades de Educación.

Como lo insinué antes, hace nueve años he venido trabajando con una variante de la I-A-Educativa en pos de una capacitación basada en la investigación que transforme realmente la práctica pedagógica de los docentes. Cerca de 700 docentes de todos los niveles han pasado por la experiencia en Antioquia y la Costa Atlántica y casi 300 han llegado a culminar su proyecto de investigación, lo que habla en favor de la hipótesis del maestro investigador. No puede esperarse, de docentes que apenas se asoman a la investigación, proyectos que muevan las fronteras del conocimiento. Se trata de investigación cualitativa, de estudio de caso, cuyos propósitos son la comprensión de la práctica y su transformación. El conocimiento adquirido es local, subjetivo y proactivo, esto es, en el ámbito de trabajo del maestro y en una clara fusión de sujeto y objeto de investigación.

Las aplicaciones de la investigación-acción son múltiples, como amplio y variado el espectro investigativo que se encuentra en la literatura relacionada. Los campos que más la han trabajado son la sociología, la medicina y la educación. Esta última, a su vez, tiene variantes. ¿Qué particularidades tiene la investigación-acción pedagógica, como variante de la investigación-acción educativa?

El trabajo continuado con 19 grupos o cohortes de maestros investigadores ha permitido construir este prototipo de I-A-Educativa particular, I-A Pedagógica en el cual la primera fase se ha constituido como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. Veamos la naturaleza de estas fases en el modelo.

Es generalmente sabido que la práctica inicial de los docentes suele experimentar tensiones debidas a la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los grupos de estudiantes. La administración de aula no se domina desde un principio y sin conflictos o tensiones para el docente novato. El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve enfrentado a deconstruir su práctica inicial en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios y de las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. La mayoría enfrenta sus primeros trabajos con una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que reciben el servicio.

Para resolver estas tensiones los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica y en esta tarea la investigación-acción les ofrece una salida. Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica a través de una reflexión profunda sobre el quehacer pedagógico, sobre las teorías que presiden dicho actuar, sobre la situación que viven los estudiantes. Esta **fase de deconstrucción** es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica para entrar en diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta.

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento y comprensión profunda de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico

que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación.

Para llevar a cabo este primer paso metodológico, deconstrucción a partir de los datos del diario de campo, con miras a delinear la estructura de la práctica, sus vacíos y elementos de ineffectividad, así como las teorías implícitas que la informan, se acudió a los aportes de Stenhouse sobre el enfoque alternativo más atrayente para quienes realizan investigación de aula, el denominado "método social antropológico" (Stenhouse, 1981), y a los del filósofo francés Jacques Derrida sobre deconstrucción de textos como método de indagación analítica (1985).

El sentido de la investigación-acción educativa, como la practicamos en este proyecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. El concepto de «deconstrucción» de Derrida, pensada por éste como aplicación al texto escrito, y adaptada aquí a la práctica social y pedagógica del maestro, es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente utilizando para ello, entre otras técnicas, un diario de campo detallado que privilegia la escritura sobre el discurso oral (Graves, 1998) y que se somete a riguroso examen e interpretación hermenéutica para hallar las bases íntimas de la práctica antes de ensayar alternativas de acción. De especial consideración en los fundamentos teóricos del prototipo de I-A educativa que hemos ido construyendo es el hecho de que la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a



veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. Se aplica aquí el planteamiento de Edgar Morin (1999) según el cual no solo poseemos ideas, sino que existen ideas poseedoras, es decir, ideas que nos poseen y enajenan dirigiendo nuestro pensamiento y acción. De este tenor son las teorías implícitas u operativas que fosilizan nuestra práctica. La crítica y autocrítica, propias de la Investigación-Acción, develan estas ideas poseedoras y nos permiten desarmarlas. La introspección, el autoexamen crítico, nos permite, además, descubrir nuestras debilidades pedagógicas y dejar de asumir siempre la posición de juez en todas las cosas (Morin, 1999: 24). En estos procesos de deconstrucción y reconstrucción, la relación ética educador-educando se revisa y se erige como la relación más destacada de la práctica pedagógica. El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas derivada, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente, de la inseguridad y la confusión profesional, a la serenidad frente al proceso pedagógico y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados.

La segunda fase de la Investigación Acción Educativa es la **reconstrucción de la práctica**, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. Es ahora la oportunidad para ensamblar de manera holística una propuesta que recoja dichas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes. La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir, una vez más, un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje. Al son de la propia experimentación.

No se trata, tampoco, de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La Investigación-Acción Educativa lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al re-

construir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schon (1983) es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática a un conocimiento crítico y teórico.

En suma, la Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Refinada y ensamblada esta nueva práctica en todos sus componentes, se pasa a la fase de implementación, de ensayo.

La aplicación da lugar a la **tercera fase** de la investigación acción pedagógica, esto es, la **validación de la efectividad de la práctica** alternativa o reconstruida o la constatación de su capacidad práctica para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad en la que se aporten indicadores concretos o evidencias del funcionamiento de la práctica transformada.

Esta fase final de la Investigación Acción Educativa (pedagógica en este caso), final en su ciclo interno, porque este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. Todos los componentes de ésta deben materializarse y su desempeño debe someterse a prueba. De nuevo el diario de campo es técnica cualitativa poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta.

En el caso del examen de la nueva práctica, los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento sobre las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida y dejan ver también las necesidades no satisfechas que habrá que ajustar progresivamente. El docente, al releer su diario, captura indicadores subjetivos y objetivos de efectividad de la práctica.

En esta tarea evaluadora de la práctica el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya, sobre el comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otro indicadores subjetivos de efectividad. Por otra parte, observa fluctuaciones objetivas y medibles relativas al rendimiento académico de sus alumnos, registra cifras en relación con la pérdida de asignaturas, aprecia indicios sostenidos de mejoramiento de la comprensión e indagación por parte de los estudiantes, compara la participación de éstos en compara-

ción con la que se daba antes de los cambios y, en fin, busca en el diario de campo, donde ha registrado su desempeño de la nueva práctica, indicadores que le permitan comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica.

EVIDENCIAS QUE APOYAN LA HIPÓTESIS DEL MAESTRO INVESTIGADOR

Durante estos nueve años, en los que han pasado por la experiencia alrededor de 700 maestros de todos los niveles de enseñanza, se ha compilado una amplia documentación de cohortes y proyectos que luego ha sido sistematizada con los mismos maestros en busca de la organización de la experiencia y de la interpretación del significado de sus resultados, es decir, del conocimiento que a partir de éstos se puede construir.

La técnica principal utilizada para llevar a cabo el análisis de los múltiples datos recogidos es la narrativa crítica o análisis consistente en la organización de episodios, acciones y pensamientos de los actores en su medio, así como de las causas de estas acciones.

Las condiciones similares de los casos de investigación acción pedagógica de los últimos nueve años permiten consolidar observaciones en torno al papel que este tipo de investigación puede jugar para cualificar la construcción de saber pedagógico por parte de maestros investigadores.

Veamos algunos hallazgos concretos durante estos años de indagación sistemática. Ellos son:

4.1. Construcción de capacidad investigativa en los docentes. Esta experiencia con diecinueve cohortes y más de setecientos docentes de todos los niveles de enseñanza ha permitido llevar a la práctica aquella afirmación de Lawrence Stenhouse según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas como una hipótesis susceptible de someter a prueba, no como una receta que tiene que ser aplicada al pie de la letra. Esta capacidad de trabajar con actitud y procedimientos investigativos se afianza más, por cuanto la metodología de la I-A puede ser aplicada individualmente a la práctica pedagógica personal de manera continua a lo largo de la vida profesional. La construcción de saber pedagógico es proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio.

4.2. Las distintas cohortes de maestros investigadores han sido oportunidad clara para observar un contraste que la in-

vestigación acción produce entre la autonomía profesional y la rutina y sumisión que la práctica cotidiana no reflexionada ocasiona en los docentes. La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado. En las diecinueve cohortes se han dado casos de innovaciones en enseñanza de las matemáticas, de la música, del teatro, de la filosofía, de la química, de la física y hasta en modelos de administración de centros educativos y en la preservación del espíritu científico en niños de preescolar, para citar algunos casos. En todos ellos se ha hecho evidente la construcción de saber pedagógico.

4.3. La estrategia seguida en el desarrollo de los proyectos de Investigación-Acción, consistente en la discusión colectiva de problemas y en la deconstrucción y la reconstrucción de la práctica, ha dado lugar a una experiencia colaborativa en la cual todos los participantes se constituyen en convalidadores del trabajo de sus colegas. Esta práctica ha servido para inyectarle debate, crítica, ideas innovadoras, replanteamientos y pruebas de validez y efectividad al trabajo de los maestros investigadores, lo que se constituye en un primer paso para pasar del saber individual a generalizaciones colectivas, a saber teórico con reconocimiento universal.

4.4. El diálogo real entre práctica y teoría fluye a propósito de la investigación acción aplicada a la deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica. La reconstrucción, en efecto, demanda revisar la literatura circulante sobre el saber pedagógico teórico o, si se quiere, sobre la teoría pedagógica vigente, como inspiración para la transformación de la práctica.

4.5. Una nueva relación ética entre maestro y alumno emana de la puesta en marcha de la Investigación Acción. Más que juez de todo, el maestro se convierte en un indagador y hace de sus alumnos verdaderos coparticipes en la búsqueda de saber pedagógico que haga más efectiva su práctica y armonice sus relaciones con ellos.

4.6. La crítica de pares profesionales, es decir, de otros maestros investigadores, y la autocrítica de la práctica pedagógica, han permitido un desarrollo profesional que ha llevado a procesos liberadores de los maestros investigadores. Dejar actuar la duda sobre la efectividad y pertinencia de la práctica y buscar sistemáticamente alternativas que superen con éxito la duda y los procesos de práctica que la ocasionan, permiten salir de prácticas fosilizadas, de rutinas repetidas mecánicamente, emancipando a los maestros investigadores de ideas estáticas, tradicionalistas y posesoras

que anquilosan la práctica pedagógica. El maestro da curso a la creatividad e innovación y hace de las aulas y demás campos de labor verdaderos laboratorios de investigación.

Como pasa con la mayoría de las hipótesis que se someten a prueba, también frente a la hipótesis del maestro investigador se presentan incertidumbres u obstáculos que actúan en dirección a la refutación de la hipótesis.

En primer lugar, las cohortes o grupos de maestros investigadores comienzan con gran expectativa y entusiasmo, características que perduran mientras se plantean las bases teóricas de la Investigación Acción Educativa y de la investigación en general. En esta fase todos participan y manifiestan su satisfacción. Una vez los docentes tienen que iniciar su diario de campo aparece el fenómeno de la deserción, que se agudiza cuando deben leerse los primeros registros del diario. Pero la deserción llega a su máxima expresión, alcanzando índices del 50%, en el momento de llevar a cabo la sistematización de los textos del diario de campo e iniciar el análisis e interpretación de las categorías identificadas en la sistematización.

¿Qué motivos puede haber detrás de este fenómeno desertivo tan amplio? De acuerdo con la manifestación de muchos de los desertores, una causa del abandono es la dificultad para escribir que experimentan la mayoría de ellos. Es extraño que los docentes carezcan de una cultura escritural o habilidad de objetivar por escrito su práctica. Lo cierto es que en las dieciséis cohortes de maestros investigadores que han adelantado proyectos de Investigación Acción Educativa, se ha podido constatar en los docentes el dicho general según el cual “muchos hablan, unos cuantos leen y muy pocos escriben”. Para el caso de hacer del docente un investigador, las habilidades de leer y escribir correlacionan positivamente con la habilidad investigativa. Si no se ha desarrollado ampliamente entre los educadores la habilidad de escribir, difícil es sembrar en ellos la habilidad de investigar. Recordemos que recientemente (2005) el ICFES, al aplicar los ECAES o exámenes de Estado a todas las profesiones, encontró como en comprensión de lectura las licenciaturas obtuvieron puntajes sensiblemente bajos. Es un reto para la educación superior actual en Colombia y muy particularmente para las entidades formadoras de formadores, mejorar las competencias básicas de lectura, reflexión, crítica e innovación, esto es, las competencias investigativas de los profesionales, en particular de los docentes.

Pero considero que detrás de esta debilidad se esconde un motivo más poderoso: el método al cual han estado habituados mayoritariamente los maestros, es decir, el método expositivo. Mientras se trate de escuchar exposiciones interesantes, y la teoría sobre la investigación y sus bases epistemológica lo son, el maestro está ahí, pendiente, fervoroso,

creyendo que se aprende a investigar oyendo conferencias sobre investigación. Es a lo que ha estado acostumbrado con la capacitación que en el pasado se le ha ofrecido sobre diversas temáticas.

El problema va más allá del método. Tiene que ver, en efecto, con el replanteamiento del discurso pedagógico tradicional, es decir, no solo con el método de explicación, sino con las reglas, significados asignados a la experiencia de la práctica y relaciones de poder en la práctica pedagógica, tal como lo plantea Bernstein (Díaz, 1996). Muchos docentes, al visualizar que la deconstrucción genera desequilibrios con respecto las relaciones habituales con el saber específico que enseñan y con la distribución de poder entre él y sus estudiantes, que les obliga a superar su papel de jueces en todos los ámbitos la práctica pedagógica, abortan el proceso. Otros lo hacen cuando se enfrentan a la elaboración imaginativa de alternativas de práctica en la fase de reconstrucción, después de haber adelantado una deconstrucción detallada de la práctica anterior.

Otra dificultad proviene del temor a la postura autocrítica y a la crítica de los colegas, deberes propios de los intelectuales e investigadores, subrayados por Popper (1981) entre los doce principios propuestos por él para alcanzar una nueva ética profesional del intelectual. Con respecto a la postura autocrítica, cree este científico inglés que es un deber para encontrar y analizar nuestros errores y hallarles su causa. Con respecto a la crítica de los otros, debemos acostumbrarnos a que los demás nos hagan tomar conciencia de nuestros errores (Popper, 1981). Las deconstrucciones de la práctica son la oportunidad para encontrar, analizar y criticar nuestros errores y someter la vieja propuesta de la práctica a una falsación o refutación, como diría el mismo Popper (1981). Sin embargo, en el caso de todas las cohortes de maestros investigadores, aquellas son inicialmente muy descriptivas, carentes de comentarios críticos y de interpretación significativa. La crítica que se hace a estas descripciones y las sugerencias para ahondar en este proceso deconstructivo, por parte de los colegas, suelen espantar a no pocos docentes acostumbrados a ser maestros y jueces no controvertidos en todos los ámbitos del trabajo escolar y poco inclinados a desnudar ante los demás sus falencias. Ciertamente la autocrítica y la crítica de los otros coloca al maestro como un sujeto público y a la escuela como una esfera pública en la cual la autoridad no es vertical, rígida y exenta de crítica. Como bien lo anota Henry Giroux (1994), al reimaginar las escuelas como esferas públicas, la autoridad queda ligada a la autocrítica y deviene en práctica política y ética a través de la cual los estudiantes rinden cuentas a sí mismos y a otros. Algunos docentes investigadores han exteriorizado su temor a ser criticados y a no ser comprendidos, otros el temor a encontrar nuevas falencias y a enfrentarlas ante el grupo de

colegas y otros a renunciar al poder y autoridad que la vieja escuela les concede.

También se ha hecho patente la dificultad de generar ideas originales para interpretar los textos del diario de campo y las prácticas identificadas a través de la retrospectión. En muchos casos la categorización para el análisis resulta elemental y repetitiva. Muchos tienden a imitar o reproducir las categorías que otros proponen, sin reflexionar detenida y creativamente sobre los textos de su propio diario de campo. La dificultad aquí proviene no solo de la carencia de herramientas para emprender el trabajo hermenéutico que esta tarea supone, sino también de la rutina y acomodación a una práctica que de alguna manera funciona y permite sobrevivir en la profesión. Es posible que esta carencia tenga que ver también con el uso del método expositivo magistral que describe y explica de manera dogmática los conceptos y teorías, sin permitir la discusión y presentación de interpretaciones diferentes. Este método, muy generalizado entre los docentes, se extiende a actividades en las que participa el maestro, sobre todo a experiencias relativas a la capacitación.

La anterior dificultad tiene que ver también con el tipo de capacitación que han recibido los docentes, el curso, en el cual su papel es de oidor y asimilador, a veces con ejercicios de afianzamiento. Al llevarlos a una estrategia en la que deben producir, investigar y escribir se desconciertan. Hay que recordar que el énfasis de la Investigación Acción Educativa es la transformación de la práctica pedagógica, dentro de un marco teórico según el cual la práctica no es solo aplicación de teoría; de hecho es oportunidad de validación de esa teoría y de creación (innovación) de saber pedagógico adecuado o contextualizado. Este enfoque demanda, de nuevo, capacidad de asumir posturas autocríticas, de actuar reflexiva y creativamente y de hacer de la investigación un proceso cíclico a través del cual la práctica se convierte en objeto permanente de investigación.

Otro obstáculo, referido particularmente a la variante de Investigación Acción Educativa trabajada con las cohortes mencionadas, y que se centra en la transformación de la práctica personal de los docentes, tiene que ver con el impacto de este cambio individual en el ambiente institucional en el que se desenvuelve el docente. Es una duda, un interrogante que se han hecho participantes de varias cohortes. ¿Si el cambio que se busca está directamente relacionado con la práctica pedagógica del docente y este cambio repercute necesariamente en los alumnos con los que él trabaja, los cambios que se evidencian en las actividades de este docente con estos alumnos se extiende más allá o se circunscribe



tan solo a dicha relación, a su enseñanza en particular? En otras palabras, ¿cuál es el alcance social o impacto de los proyectos de investigación-acción pedagógica sobre la institución escolar como un todo? Es menester investigar este impacto más a fondo. En algunas cohortes hubo algo al respecto, pero es conveniente profundizar esta búsqueda.

En reciente retrospectión de estos nueve años de investigación, con miras a sistematizar la experiencia, se observa cómo el transcurrir de cohortes y años de acompañamiento reflexivo de los docentes investigadores va dejando en los protocolos constancias desde las cuales se pueden elaborar inferencias para intervenir acciones futuras en la investigación con grupos de maestros. Los resultados de esta sistematización serán socializados oportunamente.

Esta experiencia de Investigación Acción Educativa sigue su marcha en busca de afianzar las generalizaciones positivas y de mirar de cerca los obstáculos encontrados. A fines del 2006 ha culminado la cohorte número 19 de maestros investigadores en la cual participaron docentes de básica primaria y secundaria, media y superior, y se ha iniciado la cohorte 20 con docentes y estudiantes del ciclo complementario de la Normal del municipio de San Roque, en Antioquia. Con ellos continuamos enfrentando el doble propósito de someter a prueba la hipótesis del maestro investigador y refinar el modelo de capacitación basado en la investigación, con miras a superar o al menos bajarle poder a los obstáculos que operan contra la viabilidad de la hipótesis.

Debo advertir que este tipo de investigación cualitativa es un enfoque propio para investigar y transformar la práctica pedagógica, no para investigar saberes específicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. "The peculiar history of scientific reason". *Sociological Forum* 6. 1. (1991): 3 - 26.
- Bruner, J. *The relevance of education*. New York: W.W: Norton den Company, INC, 1973.
- CEIP. Investigando y Educando. Barranquilla. Vol. 1. No. 1. (1999).
- Corey, S. *Action Research to improve school practices*. New York: Teachers' College Press, 1953.
- Constas, M. "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of category Development Procedures". *American Educational Research Journal* 29 (2), (1992): 253 - 266.
- Derrida, J. "Letter to a Japanese Friend". Derrida and Differance, Ed. Wood and Bernasconi. Warvich: Parousia Press, 1985.
- Díaz, M. "Poder, Sujeto y Discurso Pedagógico: Una Aproximación a la Teoría de Basile Bernstein". Restrepo, B. *Investigación en Educación*. ICFES-ASCUN, Corcas Editores, 1997.
- Elliott, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- Foucault, M. *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI, 1970.
- Gadamer, H. G. *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 1984.
- Giroux, H. A. Slacking off: Border Youth and Postmodern Education. *JAC* 14.2 Fall 1994.
- Gallego, R. *Saber Pedagógico, una visión alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.
- Gunmundsdottir, S. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". Mc Ewan, H. y Keran, E. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998: 56 - 58.
- Hall, S. "Forms of Reflective Teaching Practice in Higher Education". Posposisl, R. and Wilcoxon, L. *Learning Teaching*. Murdoch University. (1997): 124 - 131.
- Jcma@ai.mit.edu (1994). Gadamer's Philosophical Hermeneutic.
- Klages, M. *Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences. Comentarios a J. Derrida*. Boulder: University of Colorado, 1997.
- Lucio, R. *La construcción del saber y del saber hacer*. Bogota: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia. (Mimeo), (s.f.).
- Morin, E. *Los siete sabers necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.
- Popper, K. Doce Principios para una Etica del Intelectual. Extracto de la conferencia pronunciada por Karl Popper en la Universidad de Tubinga, Alemania, el 26 de mayo de 1981.
- Restrepo, B. y otros *Investigación-acción educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá: Santillana, 2004.
- Rojas, R. *Investigación-Acción en el Aula*. México: Editorial Plaza y Valdés, S. A de C. V., 1995.
- Schon, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- . Educating the reflective practitioner. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC. 1987.
- Smith, M. K. Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. The Encyclopedia of Informal Education, <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>. (2001).
- Stenhouse, L. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata, 1981.
- . *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.
- UNESCO. *EFA Global Monitoring Report*. París: UNESCO, 2005.
- Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Zuluaga, O. *Historia y Pedagogía*. Bogotá: Foro, 1984.