



Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador:

evidencias y obstáculos

Bernardo Restrepo Gómez

Docente Investigador, Universidad de Antioquia. Máster en Sociología de la Educación, Universidad de Wisconsin, y Ph.D. en Investigación y Sistemas Instruccionales, Universidad Estatal de la Florida. Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía, Universidad de Antioquia.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present generalizations taken from six educational research cohorts or groups of researchers/teachers which were carried out between 1998 and 2003. Specifically, this paper refers to one of the objectives of this research work, namely verifying the hypothesis of teacher/researcher, proposed by Lawrence Stenhouse in the 70's, according to which it is possible to carry out research work simultaneously with teaching. If this hypothesis is valid, then the model of teacher education acquires new dimensions.

The paper, following Popper's theory of hypothesis falsification claims that these six years of research done with different groups of teachers allow for generalizations, in spite of the fact that the research work was done using a qualitative research approach. In fact, case studies are numerous and have had similar operation purposes and techniques. In case studies, certain irregularities have been observed that can be taken as evidence in pro of the teacher/researcher hypothesis, that is to say, a teacher who performs the functions of teacher and researcher of his teaching practice. These positive generalizations are presented and commented. However, as stated in Popper's theory, there are degrees of uncertainty when the nil hypothesis is rejected; in other words, the hypothesis is surrounded by negative facts which yield doubt on its probability. The paper also presents these observations as generalizations acting as obstacles to the hypothesis of the teacher/researcher.

Key words: *educational action research, pedagogic action research, pedagogic action, pedagogic practice, case study, generalization, hypothesis, hypothesis falsation, teacher/researcher.*

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar generalizaciones extraídas de seis cohortes de investigación-acción educativa o grupos de docentes investigadores, llevadas a cabo entre 1998 y 2003. Concretamente, el artículo aborda uno de los objetivos de este trabajo, a saber: verificar la hipótesis del maestro investigador, hipótesis planteada por Lawrence Stenhouse en la década de los 70, según la cual es posible investigar a la vez que se enseña. Si esta hipótesis se valida, el modelo de formación de maestros adquiere nuevos contornos.

El artículo, siguiendo la teoría de la falsación de hipótesis de Popper, sostiene que estos seis años de investigación con grupos diferentes de docentes permiten intentar generalizaciones, no obstante haber trabajado con enfoque de investigación cualitativo. En efecto, los estudios de caso son múltiples y han tenido propósitos y técnicas similares de operación. En estos estudios se han observado ciertas regularidades, que pueden asumirse como evidencias en pro de la hipótesis del maestro investigador, esto es, de un maestro que ejerce a la vez las funciones de enseñante e investigador de su práctica pedagógica. Se presentan y comentan estas generalizaciones positivas. Con todo, como lo plantea la teoría de Popper, siempre existen grados de incertidumbre cuando se rechaza la hipótesis nula, es decir, rondan hechos negativos con respecto a la hipótesis, que hacen dudar de su probabilidad. El artículo presenta también estas observaciones, a manera de generalizaciones que actúan como obstáculos a la hipótesis del maestro investigador.

Palabras clave: investigación-acción educativa, investigación-acción pedagógica, práctica pedagógica, estudio de caso, generalización, hipótesis, falsación de hipótesis, maestro investigador.

Tres han sido los propósitos centrales de una experiencia de cinco años y medio, durante los cuales siete cohortes de maestros investigadores, con más de 200 participantes, han trabajado proyectos de investigación-acción educativa. Estos propósitos han sido construir una variante de investigación-acción educativa, con énfasis en la transformación de la práctica pedagógica; recabar evidencias, al aplicar esta variante, en pro de la hipótesis del maestro investigador, y construir un modelo de capacitación de docentes en servicio, basado en la investigación, particularmente en la investigación-acción pedagógica. Durante los respectivos periodos de investigación de las siete cohortes o grupos de docentes se han levantado protocolos detallados, que, debidamente sistematizados, presentan evidencias en pro de la efectividad de la variante de investigación-acción pedagógica y en pro de la hipótesis del maestro investigador, es decir,

de la posibilidad de capacitar a un maestro que investigue, a la par que enseña. Estas cohortes han permitido también construir y validar en parte el modelo de capacitación mencionado. Bastante se ha logrado en los tres propósitos. Este artículo, sin embargo, se limitará a analizar lo relativo a la hipótesis del maestro investigador. Existen resultados importantes que favorecen la hipótesis, pero hay también óbices que la entorpecen, la dificultan, reducen su probabilidad y, por lo tanto, su poder generalizador.

Con miras a fortalecer la posibilidad de las generalizaciones mencionadas en el resumen, es conveniente presentar aquí brevemente la sistematización hecha a la documentación recogida en las seis cohortes de maestros investigadores, sistematización que puede considerarse como una investigación o metainvestigación a los proyectos de investigación de dichas cohortes. En efecto, durante

los años de labor con estos grupos de maestros se levantaron protocolos de más de cien sesiones de trabajo, es decir, más de trescientas horas de lectura de diarios de campo, discusiones para validar la interpretación de estos diarios, cuestionamientos, aportes de los docentes investigadores, apremios y dificultades. Estos protocolos, registrados por el grupo de animadores, fueron sometidos a sistematización, como ya se dijo, para rastrear temáticas comunes. Esta documentación fue complementada con cuestionarios realizados a los participantes, uno o dos años después de que culminaran sus proyectos, con entrevistas colectivas sostenidas con participantes de varias cohortes, y con observaciones de los animadores y de asistentes a los eventos de socialización de los proyectos de varias cohortes. De este proceso triangulado de sistematización emergen las generalizaciones que se presentan más adelante.

Recordemos, en primer lugar, la variante de investigación-acción pedagógica construida durante esta experiencia, y veamos luego algunas de las evidencias positivas arrojadas por su aplicación, así como ciertas dificultades que debilitan la probabilidad de la hipótesis.

1. La variante de investigación-acción pedagógica construida

Entre 1998 y 2002 se ha venido realizando en Antioquia, Colombia, con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior, un proyecto de investigación, que a finales del año 2000 fue apoyado por Colciencias, instituto encargado de promover la política de ciencia y tecnología en el país. El proyecto, que tiene como propósitos centrales los ya mencionados, nació en la Escuela de

Pedagogía de la Asociación de Colegios Privados de Antioquia, la cual ha servido como animadora de toda la experiencia y poco a poco ha ido configurando una variante especial de la investigación-acción.

Las aplicaciones de la investigación-acción son múltiples, como amplio y variado el espectro investigativo que se encuentra en la literatura relacionada. Por ello, resulta beneficioso dar una mirada a las aplicaciones particulares que de la misma se han hecho en educación, para diferenciarlas de la variante desarrollada en este programa entre 1998 y 2002. Para observadores expertos en investigación-acción educativa, debemos decir que la característica sobresaliente de esta variante es la investigación de la práctica pedagógica individual de cada docente. Veámosla en detalle.

1.1. PARTICULARIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PEDAGÓGICA

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación-acción, que incluye en todos los prototipos de estas tres fases, las cuales se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción, esto es, sin esperar a que los proyectos culminen para elaborar planes de acción. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. La reflexión, en verdad, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica.

Frente a la participación de investigadores externos en los proyectos de investigación, el modelo seguido considera a los maestros como investigadores que participan en todo el proyecto. Existen uno o varios investigadores acompañantes o animadores del proceso, pero no como actores externos que se basan en el trabajo de los "practicantes" de la educación, los maestros, para elaborar análisis y hacer interpretaciones sobre los datos que presentan los "practicantes", como suele acontecer en algunos prototipos de la investigación-acción. Aquí el maestro investigador es protagonista de primer orden en la formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto.

El énfasis de este prototipo de investigación-acción pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro. No se tienen pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno. Se defiende, también, la posibilidad de hacer investigación individual, sin la participación de todo el grupo escolar al que pertenece el maestro, aunque en el primer ciclo de investigación esta se emprende con un grupo de maestros investigadores, pero sobre proyectos diferentes adelantados por cada investigador participante. El papel de los colegas es ser validadores del trabajo de cada docente investigador, acompañándole con sus comentarios, preguntas, críticas, sugerencias y otros aportes.

El trabajo continuo con varios grupos o cohortes de maestros investigadores ha permitido construir un prototipo de investigación-acción educativa particular, 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.

1.1.1. Deconstrucción

En el modelo de investigación-acción educativa seguido por el proyecto de Antioquia se incluye, como se dijo antes, un proceso de deconstrucción de la práctica, no solo de reflexión sobre ella. 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).

Stenhouse, al discutir métodos para registrar y analizar los acontecimientos del aula, prefiere el método social antropológico sugerido por Walker (1971), consistente en utilizar la observación directa de acontecimientos en el aula, recurriendo a detallados apuntes de campo como medio de registro. La teoría se va construyendo gradualmente a partir del examen de observaciones acumuladas, que caracterizan la cualidad de las situaciones particulares.

En cuanto al aporte de Derrida, la intención es utilizar el término "deconstrucción", acuñado por este filósofo francés para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectiva.

ción, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediados por múltiples factores, como la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores. Según Mary Klages (1997), Derrida considera la deconstrucción como la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia, para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro, que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando.

El sentido de la investigación-acción educativa, como la practicamos en este proyecto, en efecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica 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 esta 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 este 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, 2000) 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 investigación-acción 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, y pasa 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 y dirigen nuestro pensamiento y acción. De este tenor son las teorías implícitas u operativas, que fosilizan nuestra práctica. La crítica y la auto-crítica, 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 más destacada de la práctica pedagógica. El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de estas, 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...

1.1.2. Reconstrucción

Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, esta solo es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata, tampoco, de apelar a la 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 reconstruir 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, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schon, 1987), a un conocimiento crítico y teórico. Hay que resaltar aquí, como se hace en otros apartes de este informe, que el objetivo de la investigación-acción educativa es la transformación de la práctica, a través de la construcción de saber pedagógico individual. No se trata de construir teoría general, como bien lo dice Stenhouse (1981: 211):

"En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto,

la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor".

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.

1.1.3. Evaluación de la práctica reconstruida

La última fase es la evaluación de la nueva práctica. Para ello se monta esta y se deja actuar por cierto tiempo, y se acompaña su accionar con notas sobre indicadores de efectividad. Después de observar sus resultados se analizan las notas del diario de campo y se juzga el éxito de la transformación.

2. Evidencias que apoyan la hipótesis del maestro investigador

Durante estos cinco años, en los que han pasado por la experiencia más de 200 maestros, 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 estos se puede construir.

Estos proyectos de los docentes investigadores han permitido construir poco a poco una variante de investigación-acción pedagógica, orientada a la transformación de la práctica individual de los docentes participantes. En

efecto, se aprovechó la metodología misma de la investigación-acción para ir validando el modelo de investigación-acción educativa, surgido de la acción de las mismas cohortes, y para ir construyendo un modelo de capacitación basado en la investigación, que fue el propósito de la cofinanciación otorgada por Colciencias entre diciembre de 2000 y junio de 2002.

En síntesis, la variante de investigación-acción pedagógica, construida durante esta experiencia, parte de una *deconstrucción o reflexión* y auto-crítica profunda de la práctica, en el aspecto específico relacionado con el problema de la práctica escogido para la investigación; una segunda fase del modelo es la *reconstrucción* de la práctica o generación de alternativas innovadoras de la misma, y la tercera fase es la puesta en marcha y *evaluación* de la efectividad de la nueva práctica, a través de indicadores subjetivos y objetivos, que permitan apreciar resultados reales de la práctica reconstruida. Más de 150 proyectos han sido trabajados en estos años con dicho modelo básico. En la cohorte 1998-99, iniciaron 25 proyectos y terminaron doce, realizados en diez colegios; en la cohorte 1999-2000, comenzaron once proyectos y finalizaron seis, de seis colegios; en la cohorte 2000-01, fueron 16 los proyectos iniciales y terminaron once, de siete colegios; en la cuarta cohorte, del 2002, de Amagá, empezaron 27 proyectos y aún avanzan 19, faltando unas pocas sesiones para culminar la cohorte; en la quinta cohorte, también del 2002, de Envigado, se han iniciado 25 proyectos, que se encuentran en la mitad del tiempo previsto, y en la sexta cohorte, la de Barranquilla, se han trabajado más de 50 proyectos. Debe recordarse que el grupo investigador de Adecopria, contraparte de Colciencias en el proyecto, llevó a cabo un completo proceso de documentación o redacción de

protocolos de todas las sesiones, 20 en promedio por cohorte. Esta documentación, más los datos recogidos con otras técnicas e instrumentos, llevó, a partir de una concienzuda lectura y de la codificación de los textos, a la generación de conceptos, categorías, subcategorías y observaciones teóricas, que constituyen las bases del presente análisis de resultados positivos, en pro de la hipótesis central, y de incertidumbres, que operan como obstáculos sobre su plausibilidad.

La técnica principal utilizada para llevar a cabo el análisis de los múltiples datos recogidos es la narrativa 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. El formato del análisis de la narrativa comprende tres componentes: el primero es el señalamiento de eventos, de elementos de la experiencia que constituyen la historia de vida de los sujetos en sus sesiones de trabajo colectivo, en este caso de los grupos de docentes investigadores, elementos que aparecen registrados minuciosamente en los protocolos de dichas sesiones colectivas, celebradas cada quince días durante el tiempo de duración de cada cohorte; el segundo componente de análisis de la estructura narrativa es la tematización o categorización de los eventos narrados, agrupando o codificando estos en un número menor de temas o categorías de análisis, a los cuales se subordinan los hechos narrados, y el tercero, finalmente, se centra en la hermenéutica de categorías y subcategorías, que fueron emergiendo a partir de la estructuración de los eventos en grandes temas. El método hermenéutico se toma aquí en la tradición de Heidegger y Gadamer, esto es, como modo de abordar, plantear, cuestionar y explicar la fac-

tividad de la práctica desde las categorías y subcategorías halladas en el paso dos.

Si bien los orígenes de estas categorías interpretadas son principalmente la observación del participante en las sesiones quincenales de las seis primeras cohortes de maestros investigadores, y el análisis del contenido de los protocolos tomados de todas estas sesiones de trabajo colaborativo, como ya se dijo, también aportaron al análisis las entrevistas colectivas a los docentes investigadores, las entrevistas individuales a personal administrativo y docente de las instituciones de origen de los docentes investigadores, y los cuestionarios aplicados a varias muestras de participantes asistentes a eventos de socialización de cada una de las cohortes. Intencionalmente se acudió a fuentes diferentes, sabedores de la importancia que para la validez de los hallazgos tiene la triangulación de modo o de métodos de recolección de datos.

Veamos algunos efectos destacados que pueden extraerse de las seis cohortes, como generalizaciones de más de 100 estudios de caso. Estos efectos apoyan la plausibilidad de la hipótesis del maestro investigador.

2.1. EXPERIENCIA COLABORATIVA

Aunque los subproyectos de investigación fueron individuales en torno a la práctica pedagógica de cada docente, se ha construido una experiencia colaborativa de investigación, y a través de ella un modelo particular de investigación-acción. Los proyectos resultantes y la actividad desatada a partir de la experiencia colectiva, aseguran que la endogenización de la investigación en la institución escolar es posible.

Todos los participantes, además de trabajar su propio proyecto, han colaborado en la convalidación de los procesos de investigación comunes a todos los participantes, aportando a los proyectos aquella intersubjetividad que en la investigación cualitativa es prenda de confiabilidad de los resultados. Cada vez más se evidencia la conveniencia de que al menos la primera experiencia de investigación-acción sea colaborativa y no totalmente personal, para evitar que la descripción y los comentarios del investigador individual se sesguen hacia posiciones justificadoras de las estrategias utilizadas en la práctica personal. Esta experiencia colaborativa tiende a complementar la autocrítica del maestro en la deconstrucción de su práctica. En la investigación y en la actividad intelectual, en general, la crítica de los otros hace aportes valiosos para la corrección de errores.

2.2. CAPACITACIÓN-INVESTIGACIÓN

La capacitación-acción-reflexión, esto es, la capacitación a través de la investigación, de la experimentación, del ensayo de propuestas teóricas o empíricas derivadas de "la reflexión en la acción" (Schon, 1987), es viable y desarrolla, en quienes perseveran en sus proyectos de investigación, una motivación intrínseca, que garantiza la culminación de los proyectos y su recreación hacia el futuro, haciendo viable la transformación autodirigida de la práctica de los docentes, neutralizando así su tendencia a la rutinización y a la desactualización. La deconstrucción produce un conocimiento crítico de la realidad pedagógica del docente, es una penetración en la realidad. La reconstrucción, por su parte, es actuar sobre el mundo, sobre el contexto, creando nuevas estrategias para mejorarlo,

nuevas interacciones desde un enfoque epistemológico dado, es decir, desde una forma de construcción de conocimiento, a saber: la reflexión crítica, la hermenéutica. En este sentido, la investigación como medio de capacitación ofrece una ruptura provocativa con respecto a la capacitación, mediante cursos que poco impacto suelen tener en la transformación de la práctica pedagógica y en el trabajo del aula y demás ambientes de aprendizaje.

2.3. APROPIACIÓN DE LA CRÍTICA

La experiencia ha permitido sensibilizar a los docentes con respecto a la crítica, actividad fundamental en la cualificación de los procesos intelectuales e investigativos (Popper, 1981). Todos han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre su quehacer y transformarlo. Ha quedado claro que, a medida que se categorizaban los datos del diario de campo del docente y se acometía el análisis destructor de cada categoría, a través de subcategorías, el docente identificaba sus fallas, se atrevía a idear propuestas, las seguía críticamente y las iba dosificando y sometiendo a prueba. No queda duda de que la metodología desarrolla la capacidad autocrítica de los docentes.

En un comienzo, cuando se inicia la etapa de deconstrucción, después de haber acometido el diseño del proyecto, los docentes son tímidos con respecto al contenido que llevan al diario de campo. Expresan enunciados, enumeraciones y descripciones generales, superficiales, de lo que hacen en la práctica, pero sin narrativa detallada, sin comentarios, sin autointerrogación, sin crítica, sin citas concretas o evidencias de sus afirmaciones, sin datos problematizados, que después puedan

dar lugar a la generación de categorías para el análisis, es decir, sin una verdadera deconstrucción de la práctica. El diario así diligenciado es como un instrumento carente de validez, ya que no mide lo que se pretende medir, esto es, la práctica real, lo que en verdad ocurrió y ocurre al aplicar las estrategias que el maestro ensaya en su vida cotidiana, en su proceso y en sus resultados concretos.

Es necesario insistir, en las primeras sesiones de deconstrucción, en el registro (en el diario de campo) de datos más dicentes sobre la caracterización de la práctica, para poder detectar su estructura, con sus debilidades y aciertos. El registro de lo que ocurre en la práctica tiene que ser muy completo, observado, comentado, criticado, interpretado, y con sugerencias sobre posibles intervenciones, para modificar los componentes débiles o inefectivos de la práctica. Claro que muchos no asimilan esta característica de la investigación-acción, que coloca esta metodología en el ámbito de la pedagogía crítica, y prefieren desertar, como veremos luego.

2.4. INTEGRACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICAS

La pedagogía ha sido asumida como una disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas. Es decir, se ha pasado a generar saber pedagógico, validado por una práctica consciente y crítica. Del saber práctico o del actuar apoyado en teorías operativas no muy conscientes, se pasa a un saber pedagógico, apoyado en teorías más sólidas o en la validación de la práctica.

Es interesante anotar cómo la identificación de las categorías centrales, surgidas en el proceso de sistematización de los datos del diario de campo, cruzados o triangulados con los aportados por otras técnicas de observación, va develando la estructura de la práctica personal del docente. En todos los casos la identificación de estas categorías es sobredeterminada por una concepción pedagógica no siempre explícita, es decir, por una posición que se materializa en una práctica estructurada, regular, que se va convirtiendo en modelo de acción. Estos modelos marcan huella profunda en la personalidad del maestro, a tal punto que en muchos casos el análisis de la reconstrucción, del cambio de la práctica, se aborda desde las mismas categorías de la deconstrucción, desde el mismo esquema, pero con cambio de contenido, de estrategias. No obstante esta tendencia, en el proceso de investigación-acción se fomenta el desprendimiento de la estructura anterior y la innovación a través de nuevos componentes.

2.5. TRANSFERENCIA A LOS ESTUDIANTES

Entre los resultados referidos a los alumnos deben destacarse el desarrollo del trabajo en grupo o aprendizaje colaborativo y un más alto nivel de razonamiento crítico para la solución de problemas y para la investigación, como extensión de estas mismas características en la práctica de los docentes, ya que la experiencia de la investigación-acción lleva a estos a practicar con sus alumnos métodos diversos de investigación formativa. Según los colegas de los docentes investigadores y según sus propios alumnos, ambos entrevistados por el grupo central de investigación, se siente esta transferencia de la

investigación del docente al modo de trabajo con sus alumnos, quienes se benefician de una nueva estrategia de enseñanza inductiva, que los familiariza con la investigación.

2.6. SABER PEDAGÓGICO Y SABER ESPECÍFICO

En varios proyectos ha sido evidente que, paralelamente con el mejoramiento pedagógico de la práctica, el docente se ha sentido impelido a trabajar el saber o disciplina que enseña, estableciendo la relación que existe entre los dos saberes. Para mejorar la enseñanza, debe no solo comprender y transformar su práctica pedagógica, sino captar la necesidad de profundizar en el conocimiento del saber por enseñar.

2.7. EMANCIPACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Una observación reiterativa en las distintas cohortes que han llevado a cabo la experiencia tiene que ver con prácticas de liberación y desarrollo profesional. La autocrítica, la deconstrucción, la comprensión más profunda del proceso pedagógico, en efecto, llevan a reconsiderar la escasa valoración de la profesión, la desmotivación y el ejercicio casi rutinario de la práctica y la baja autoestima resultante de todo esto. Se produce una transformación inicialmente subjetiva del profesionalismo del maestro investigador, que trasciende luego a un mejoramiento objetivo de la práctica, la que a su vez repercute en mayor reconocimiento de estudiantes, colegas, directivos y padres de familia. Sus relaciones pedagógicas, profesionales y sociales se hacen más fuertes a partir del fortalecimiento de su autenticidad como pedagogo. Adicionalmente a estas observaciones se ha ido dibujando una línea interesante de efec-

tos, relacionada con la salud mental del docente que emprende responsablemente la investigación-acción educativa. Sabido es que la docencia problemática, es decir, aquella en la que la práctica es confusa, desacertada, conflictiva con los estudiantes, genera trastornos en la conducta del maestro. Pues bien, en varios de los proyectos adelantados hasta ahora en las cohortes 1 a 6, un factor común es la catarsis que los protagonistas de la transformación de su práctica experimentan al realizar la deconstrucción y asumir positivamente la autocrítica y la crítica de sus compañeros investigadores. La búsqueda y hallazgo de falencias de la práctica, y de las causas de estas, produce en los docentes un estado de serenidad, de aceptación de sus fallas y de propuestas alternativas a las mismas, que genera una actitud diferente, optimista, fundamental para la construcción de alternativas positivas frente a la confusión anterior.

3. Obstáculos a la hipótesis del maestro investigador

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 hacia la refutación de la hipótesis.

3.1. *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, y alcanza índices del 50 ó 60%, 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 qué 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 seis 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, la habilidad de escribir se correlaciona positivamente con la capacidad investigativa. Si no se ha desarrollado ampliamente entre los educadores la destreza de escribir, difícil es sembrar en ellos la habilidad de investigar.

3.2. *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 lo es, 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 a 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 de 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.

3.3. *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 entre los doce principios propuestos por él para alcanzar una nueva ética profesional del intelectual. Con respecto a la postura autocrítica, cree este filósofo 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. Sin embargo, en el caso de todas las cohortes de maestros investigadores, aquellas son inicialmente muy descriptivas, carentes de comentarios críticos y de interpre-

tación 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.

3.4. *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 retrospección. 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.

3.5. *La anterior dificultad* tiene que ver también con la del 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.

3.6. *Otro obstáculo*, referido particularmente a la variante de investigación-acción educativa trabajada con las seis 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 la sexta cohorte. Si el cambio que se busca está directamente relacionado con la práctica pedagógica del docente, y este cambio reper-

cute necesariamente en los alumnos con los que él trabaja, ¿los cambios que se evidencian en las actividades de este docente con estos alumnos se extienden más allá o se circunscriben tan solo a dicha relación, a su enseñanza en particular? En otras palabras, ¿cuál es el alcance social o el 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.

3.7. *Finalmente*, la investigación-acción, así sea la variante pedagógica, debe progresar hasta la construcción de un currículo pertinente por parte de los docentes. Esta construcción debe iniciarse por la transformación del microcurrículo a programa y actividades propias de la asignatura enseñada por el docente investigador, y avanzar luego al macrocurrículo o actividades totales de aprendizaje. La reflexión en la acción debe ir más allá de la práctica relativa a la enseñanza, a la didáctica del saber enseñado, y someter a reflexión y cambio la organización de las temáticas seleccionadas, cuyo aprendizaje se desea promover. A medida que el docente enseña un programa debe hacer su crítica, considerar su pertinencia y fraguar su modificación, pensando en su pertinencia científica y social y en las competencias que se espera que tal programa desarrolle en los estudiantes.

Este objetivo debe proceder hasta someter el macrocurrículo, o conjunto de actividades totales de aprendizaje, a rediseño, lo cual ya es tarea del conjunto de docentes y administradores de la institución. La investigación-acción educativa se compromete aquí con un cambio de estructuras curriculares, que es tanto más

exitoso si los docentes han llevado a cabo primero la reflexión y transformación de su práctica pedagógica y de su microcurrículo.

4. Perspectivas

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 finales del 2002 se inició una séptima cohorte de maestros investi-

gadores, que continúan enfrentando el doble propósito de probar la hipótesis del maestro investigador y refinar el modelo de capacitación basado en la investigación, con miras a superar los obstáculos que operan contra la viabilidad de la hipótesis o al menos bajarles poder.

El mejor resultado de este proceso, al terminar un año de trabajo, es haber sembrado en todos la actitud investigativa, unida a una metodología que hace del maestro un maestro investigador.

Notas bibliográficas

- CEIP (1999). *Investigando y educando*, Barranquilla, vol. 1, No. 1.
- Constas, M. A. (1992). "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures", *American Educational Research Journal*, 29 (2): 253-266.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*, New York, Teachers' College Press.
- Derrida, J. (1985). "Letter to a Japanese Friend". En *Derrida and Difference*, Ed. Wood and Bernasconi, Warvich, Parousia Press.
- Díaz, M. (1996). "Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein". En Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación*, Icfes-Ascun, Corcas Editores.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- Giroux, H. A. (1994). "Slacking off: Border Youth and Postmodern Education", *JAC*, 14.2 Fall.
- Graves, B. (2000). *Political Discourse. Theories of Colonialism and Postcolonialism Deconstruction*, Brown University.
- Hall, S. (1997). "Forms of Reflective Teaching Practice in Higher Education". In Posposisl, R. and Wilcoxon, L. *Learning Teaching*, Murdoch University, pp. 124-131.
- Jcma@ai.mit.edu (1994). *Gadamer's Philosophical Hermeneutic*.
- Klages, M. (1997). *Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences*. Comentarios a J. Derrida. Boulder, University of Colorado.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Unesco.
- Popper, K. (1981). *Doce principios para una ética del intelectual*. Extracto de la conferencia pronunciada por Karl Popper en la Universidad de Tubinga, Alemania, el 26 de mayo de 1981.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Walker, R. (1971). *The social setting of the classroom: a review of observational studies and research*, tesis no publicada, Universidad de Londres, Chelsea College of Science and Technology.