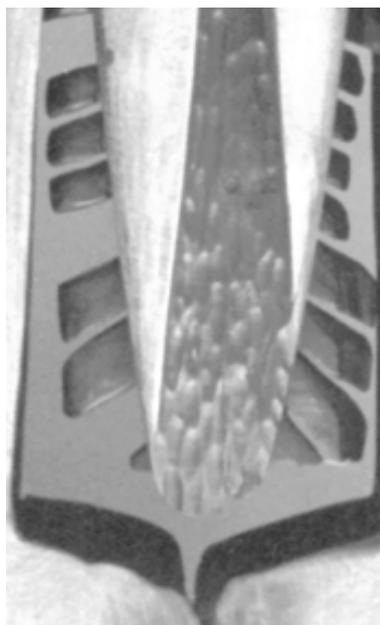


UN TEMA ABIERTO A LA POLEMICA: LOS APORTES DE LA INVESTIGACION A LA PRACTICA EDUCATIVA

VILMA PRUZZO*



Detalle obra "Chamán"
Raúl Fernández Olivi

Resumen

Durante el siglo XX ha predominado en nuestro país, una concepción epistemológica de la investigación centrada en aportes teóricos. Para esta tendencia, los investigadores elaboran reglas para la acción que, aplicadas por los docentes, pueden transformar la educación y brindarle mayor calidad. En oposición a esta perspectiva, el desarrollo de la investigación acción incorpora a los practicantes en la indagación de los problemas de la realidad educativa. Los mismos parten de una reflexión retrospectiva sobre alguna situación problemática, originando un Plan que es prospectivo respecto a la acción y retrospectivo respecto a la reflexión inicial. No se concibe la transformación educativa sin la acción comprometida de los docentes a través de la investigación.

La crisis actual, nos convoca a la investigación, no como expertos que miran desde afuera las problemáticas educativas, sino incorporados en culturas docentes colaborativas que desde la reflexión sobre sus propias teorías, pueden elaborar planes de acción para la transformación y la mejora.

Palabras claves: investigación-acción, teoría-práctica paradigmas, naturalista hermenéutico, crítico

Controversial issues: contributions of research to teaching practice Abstract

During the course of the XX century an epistemological conception of research centered on theoretical contributions has prevailed in our country. For those who follow(ed) this trend, researchers create rules for action that, applied by teachers, can transform education, bringing about higher quality. In contrast to this perspective, the development of action research involves the analysis of the problems of the educational reality. Departing from a retrospective reflection on some kind of problem situation, practitioners of this trend elaborate a plan- prospective with respect to the action and retrospective in relation to the initial situation. Educational transformation is not conceived without the committed action of teachers via research.

The present crisis calls for research, not as experts that observe the different educational problem areas from the outside, but as part of collaborative teams of teachers, that on the basis of reflection upon their own theories, will be able to develop plans of action for transformation and improvement.

Key Words: Action research, theory, practice, paradigms, natural, hermeneutic, critical

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular de la cátedra de Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Investigadora categoría I. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Ha sido designada Profesora Consulta de la Universidad Nacional de La Pampa. Dirección: Oliver 125, 6300 Santa Rosa, La Pampa.
E-mail: vilma@cpenet.com.ar

Introducción

La simple pregunta sobre cuáles son los aportes de la investigación a la práctica educativa presenta una arista polémica porque al dejar por sentado que la investigación realiza contribuciones a la realidad estaría partiendo de dos supuestos: a) que existe la investigación educativa teórica al margen de la práctica educativa; y b) que esa investigación teórica puede realizar aportes a la práctica en forma de normas para la acción. Nosotros vamos a desestimar estos dos supuestos a partir de un análisis de los paradigmas de la investigación educativa, para luego

proponer posibilidades a la transformación y el cambio que la realidad educativa está necesitando.

Desde la Historia: La práctica se transforma desde los prácticos

En la mirada histórica, ya aparecía en Dewey (1938), a principios del siglo XX, esta polémica encuadrada en una problemática más amplia. El autor discute, en pleno auge del positivismo, dos cuestiones esenciales para la Ciencia de la Educación. En primer lugar, disiente con aquellos que no la consideran ciencia, señalando –entre otros argumentos– que muchos educadores de excelencia no han necesitado aprender pedagogía para inaugurar cambios originales. El autor no desconoce su existencia, sin embargo, marca las limitaciones que estos talentos individuales traen aparejados para la ciudadanía común porque, al no seguir ningún sistema de registros –propios de la investigación científica–, condenan sus prácticas al individualismo, sin que nadie pueda beneficiarse posteriormente de lo que han descubierto. Sus éxitos nacen y mueren con ellos. Sólo el aporte de la ciencia da eficacia común a las experiencias de los genios. Las capacidades de un Newton no se destruyeron por la existencia de la ciencia; gracias a ella sus aportes se socializaron, se divulgaron y son aún reconocidos. Argumentada la necesidad de una Ciencia de la Educación, Dewey se concentra en develar las relaciones entre los descubrimientos científicos y su posible transformación en reglas de acción para la práctica educativa.

El valor de la investigación teórica para la práctica educativa es indirecto; consiste en ofrecer instrumentalidades intelectuales que puedan ser utilizadas por el educador... Es decir usar los resultados científicos como instrumentos intelectuales... que dirigen la atención- en la observación y la reflexión - hacia condiciones y relaciones que de otra forma escaparían a ella. ...Las reglas no funcionan directamente respecto a la práctica y sus resultados, sino indirectamente por medio de una actitud mental alterada... (Dewey, 1937:31-33).

Queda claro que, para el autor, la investigación puede brindar al docente herramientas para el análisis de los problemas con que se encuentra en la realidad del aula e incluso para indagar críticamente los aportes elaborados por los teóricos. Nunca reglas para la acción directa, sino elementos que activen la observación, la reflexión, la evaluación de las propuestas. Y ésta sería una de las respuestas que respondería a nuestra primera cuestión.

Pero aun más nos asombra Dewey al plantear el lugar de la práctica en la investigación educativa:

La práctica es la primera y la última; el comienzo porque plantea los problemas que dan a

las investigaciones significatividad y cualidad educativas; el fin, porque sólo la práctica puede comprobar y desarrollar las conclusiones de estas investigaciones. La posición de las conclusiones de la investigación es intermedia y auxiliar. (Dewey, 1937:36)

En este marco avizora un rol diferente para el docente: “el maestro como investigador” (Dewey, 1937:49) –figura que muchos han reconocido como ideada por Stenhouse (1987) pero que ya aparece en la propuesta de Dewey– para quien el docente sería el que puede guiar su propia observación y deliberación sobre las problemáticas educativas. Así, la tradición de los reconstruccionistas sociales deja abierta la discusión; la temática abordada en esta ocasión revitaliza el enfrentamiento de paradigmas y métodos de investigación educativa sostenidos en el último siglo. Por eso Carr y otros retoman el esbozo de la idea para posteriores desarrollos:

Postular que las soluciones a los problemas educacionales puedan producirse en un contexto teórico que no sea el social e histórico en que aquellos han aparecido, no sólo revela una incapacidad para apreciar el significado de la notable capacidad teórica que los practicantes de la educación poseen ya, sino que además descuida el sencillo detalle de que los problemas educacionales no se resuelven mediante la conversión de las soluciones teóricas en recomendaciones técnicas que puedan aplicarse de una manera mecánica y pasiva. (Carr y Kemmis, 1988:129).

En este sentido, ya se ha desestimado directamente la investigación educativa de laboratorio para reconocerse que la única manera de transformar la práctica es investigándola en el contexto sociocultural histórico en el que se desarrolla. Por lo tanto se haría inconsistente la misma pregunta inicial, porque la investigación no aportaría a la práctica, sino que se nutre y desarrolla en la práctica misma.

Enfoques naturalista e interpretativo

Según Carr y Kemmis (1988), para el enfoque naturalista –que alude, en educación, al empleo de métodos propios de las Ciencias Naturales– es posible resolver los problemas educativos al margen de los marcos de ideas, valores, conocimientos, en los que esos problemas se suscitan, por eso la articulación teoría-práctica estaría resuelta hallando la manera de convencer a los maestros que adopten y apliquen la teoría que los expertos han delineado. Por supuesto que esta perspectiva se sostiene en otro paradigma de la ciencia, y en este caso, se parte de dos posibles supuestos: que los docentes carecen de conocimientos y teorías o, si las tienen, son maleables y hasta posibles de reemplazar a partir del poder con que se enviste al conocimiento científico. De esta manera, los expertos –a veces los científicos– estarían construyendo teorías para que los docentes las apliquen en el aula como “reglas de

acción" para ser usadas, no para ser reflexionadas, discutidas, o analizadas. En la metáfora de Giroux los docentes aparecen como peones intelectuales, aplicadores de teorías que otras mentes han ideado acerca de sus propios problemas.

Me pareció esclarecedor haber encontrado ya en Dewey esta polémica, que se explicita cuando señala que "la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los libros, ni en los laboratorios experimentales... sino en las mentes de los que dirigen las actividades educativas" (Dewey, 1936:35). Ya se avizora un aspecto que resultó fundamental para el enfoque interpretativo o constructivista: no interesan tanto los aspectos especulativos elaborados por los teóricos como las teorías con que los prácticos dirigen su tarea educativa. Y en este sentido se niega la posibilidad de seguir estudiando la práctica educativa desde "afuera", porque —a diferencia de los objetos físicos— las situaciones educativas en que se involucran los sujetos no pueden ser comprendidas sin referencia a los significados, los sentimientos y los propósitos con que los actores sociales conducen sus actividades.

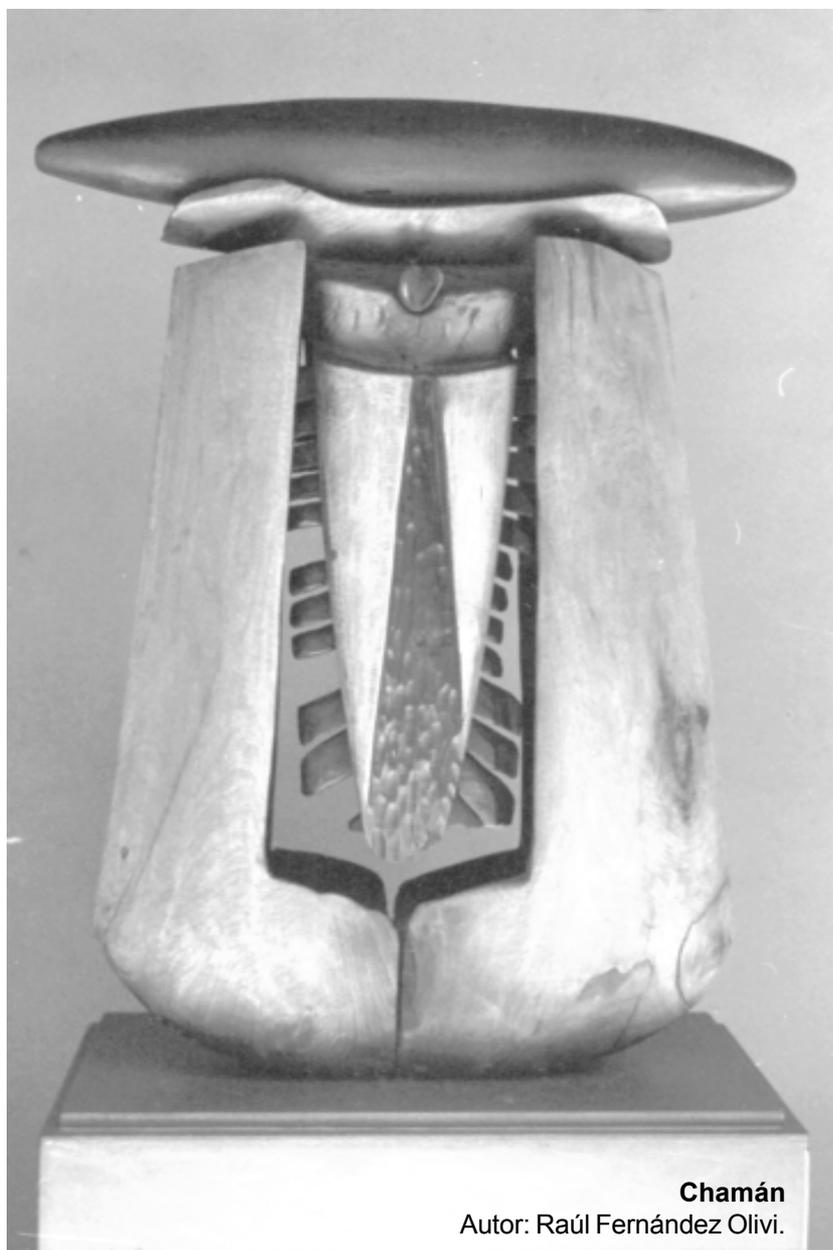
En esta perspectiva interesa comprender significados y sentidos implicados en las prácticas educativas. En la anterior podríamos asimilar el conocimiento a un movimiento rectilíneo: de la teoría a la práctica, y en este sentido la prioridad de la primera sobre la segunda. En cambio, el enfoque interpretativo se asimilaría a la metáfora del movimiento rectilíneo de retroalimentación, en cuanto, si bien prioriza la práctica, la reflexión estaría iluminada por la teoría. Esta perspectiva tiene la importancia histórica de haber criticado la inusitada fe depositada en la teoría para transformar la práctica educativa en una mirada técnica que desproblematiza las relaciones entre los sujetos de la educación y centra la problemática en conseguir mejores técnicas, mejores indicadores para evaluar los resultados, mejores sistemas de control, mejor infraestructura edilicia. Es que la mirada "naturalista" no pretende ocuparse de las finalidades de la educación, ni de los trastornos sociales, por ejemplo, que puede provocar en los jóvenes una educación desvinculada del mundo de sus deseos y necesidades y también de sus posibilidades para insertarse en el mundo del trabajo. En síntesis, no necesita comprender los conflictos que subyacen en los intercambios institucionales, en el entrecruzamiento de las culturas dentro del ámbito escolar, en el pro-

pio reconocimiento de la diversidad, y en cambio se ocupa de buscar soluciones homogéneas y generalizables.

Esta perspectiva según Carr (1993) concibe a los problemas de la educación como situaciones de atascos en el sistema de aprovisionamiento: más máquinas, más edificios, más libros, más perfeccionamiento, solucionarían las problemáticas que plantea la realidad educativa.

La perspectiva crítica

A la perspectiva hermenéutica se le ha criticado que la interpretación o la descripción no bastan para resolver los problemas educativos. Al no emitir valoraciones sobre los significados, no percibe cuestiones que puedan distorsionar el sentido común de los practicantes (en sí, se le critica que haya ignorado la presencia ideológica en los sujetos). Por ejemplo, en el caso de avizorarse un rendi-



Chamán

Autor: Raúl Fernández Olivi.

miento inadecuado de grupos sociales desfavorecidos, desde el enfoque hermenéutico, puede resolverse, modificar los contenidos como paliativo a la situación, para que cada alumno realice plenamente sus posibilidades como ser humano. Pero esta situación podría ser criticada desde los "naturalistas" con el argumento de que se estarían promoviendo los intereses de los más favorecidos, que aventajarían a los demás con más y mejores conocimientos. Sin embargo, sabemos que en realidad los aventajan cuando no adecuamos el currículum a la cultura experiencial de los alumnos y los contenidos se vuelven inalcanzables para los que pertenecen a culturas diferentes. En este caso, ideológicamente, "igualar" significa mantener las diferencias, mientras que "adecuar" permite atender la diversidad y brindarle herramientas intelectuales para comprender los contenidos escolares. En síntesis, la tendencia cualitativa descriptiva nos da elementos para la comprensión de la práctica educativa, pero no para su transformación, pues no tiene en cuenta estas cuestiones ideológicas y valorativas, y las contradicciones y conflictos propios de los intercambios humanos.

Mientras los positivistas han abogado para que las ciencias sociales adopten objetivos y métodos de las ciencias naturales, la educación en la perspectiva interpretativa puede quedar atrapada nuevamente, esta vez usando metodologías propias de otras ciencias sociales, como la antropología, por ejemplo, que emplea la observación etnográfica porque enfoca la comprensión de las culturas estudiadas y no su transformación. Autores como Carr y Kemmis (1986) consideran necesario habilitar una perspectiva de la investigación educativa que sea al mismo tiempo interpretativa, crítica y transformativa. En este sentido, la investigación acción (IA) brindaría acceso a la comprensión de la realidad educativa pero con la finalidad de proporcionar elementos para su transformación. La IA incorpora la participación de los practicantes a partir de una reflexión retrospectiva sobre alguna situación problemática, iluminada desde la teoría y que da origen a un plan para la acción, que es prospectivo respecto a la acción y retrospectivo respecto a la reflexión inicial. Dicha acción es moralmente arriesgada, por eso requiere de controles epistemológicos permanentes que implican la apertura a una reflexión colectiva entre los participantes, que, a través del juicio práctico, valorarán los problemas, los encuadres teóricos y los efectos de la acción.

Aquí la metáfora que puede representar esta perspectiva ya no es la del movimiento rectilíneo sino la del movimiento espiralado que se desplaza entre la teoría y la práctica en constante transformación y enriquecimiento a partir de procesos reflexivos. Es la noción de praxis, cuyo espacio no es el mundo de las especulaciones sino el de la realidad histórica y social del aula y los intercambios humanos que en ella se producen. Esta mira-

da, por no desestimar la teoría y ser eminentemente reflexiva, se torna crítica al punto de volverse hacia las propias auto-comprensiones de los docentes para descubrir, por la reflexión, aquellas cuestiones en apariencia ingenuas pero teñidas ideológicamente. En el ejemplo del abordaje de la enseñanza que atiende la diversidad se crea la antítesis argumentada sobre la base de que se descuida la igualdad de oportunidades. Pero esta antítesis sigue siendo funcional a los intereses hegemónicos, porque en realidad no intenta proteger a los más necesitados, más bien los deja desamparados ante una situación de desigualdad cultural que no puede desconocerse. Poder develar estos significados le posibilita a los docentes la búsqueda de una síntesis superadora, como acentuar una discriminación positiva y hacer obligatoria la escolarización de estos grupos en riesgo desde los tres años, apoyando el desarrollo cognitivo social para que su cultura experiencial se enriquezca o realizando adecuaciones curriculares que permitan relacionar la cultura de los alumnos con la cultura académica escolar, etc.

En esta mirada hacia los problemas epistemológicos, no perdemos de vista que el fin de la investigación educativa está centrado en los problemas de la práctica educativa y no se concibe la transformación, el cambio, sin la acción comprometida de los docentes.

Nuestra propia perspectiva

Mi enfoque se distancia de Carr y Kemmis en la consideración de la mirada técnica de la educación, que en su análisis deviene de una perspectiva positivista o naturalista. Tal como en las anteriores publicaciones (Pruzzo, 2000) sostengo que la investigación de raíces positivistas prosperó en nuestro país, a principios del siglo XX en un movimiento progresista de pedagogos como Mercante, que instalaron la indagación en la propia realidad del aula, a diferencia de los Centros experimentales, como el de Ginebra, centrado en laboratorios alejados de la vida del aula. Tampoco se dedicaron a observar niños aislados, sino que trabajaron con grupos escolares, habilitando para la investigación, el espacio social de los intercambios, anulado en los laboratorios. Por eso, considero que los análisis europeos no se ajustan a nuestra propia realidad argentina. El impacto posterior del espiritualismo oponiéndose al positivismo hizo desaparecer la investigación educativa en la Argentina, reemplazada por la convicción en la captación intuitiva de valores, más que en la búsqueda de soluciones a través de la indagación. Se instala entonces un tipo de reflexión sobre la educación que se transforma en Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, pero deja de ser pedagógica porque se desvincula de los problemas del aula, de la propia práctica de educar.

No obstante la falta de investigadores peda-

gógicos en Argentina, a diferencia del planteo de Carr y Kemmis (1988), es reemplazada por un nuevo agente de la educación: el experto, que sin investigación puede dedicarse a proponer contenidos, discutir metodologías, criticar técnicas, aún cuando en su mismo distanciamiento del aula no logra provocar transformaciones, ni mejoras en la calidad educativa. Los percibimos como quienes señalaron todo lo que hacía de negativo “la escuela tradicional”, no importaba si en ella se incluían excepcionales experiencias, como la de las hermanas Cossettini, los maestros Iglesias y Ripa.

Desde su lugar de poder, los expertos generalizaron y comenzaron a destruir sistemáticamente todas las tradiciones educativas de múltiples procedencias. Llegaron con su prédica (sin investigación) al corazón mismo de la práctica, con prohibiciones veladas centradas en la desvalorización peyorativa de lo “tradicional”, sin proponer reemplazos creativos: debíamos abandonar por obsoletos el análisis etimológico, las “familias de palabras”, los dictados, las reglas ortográficas, los cálculos orales, las tablas de multiplicar, por ejemplo, con lo que se produjo un lamentable cercenamiento de elementos de análisis de la lengua y la matemática. En lugar de sustentar la necesidad de que el alumno accediera a la comprensión, por ejemplo, de la operación 3×2 , como la posibilidad de sumar dos veces tres o tres veces dos, asumieron que, prohibiendo el uso de las tablas de multiplicar se llegaría milagrosamente a la comprensión. Las tablas se asimilaban a la repetición mecánica. Sólo muchos años después la memoria sería reivindicada por las teorías cognitivas, siempre y cuando se tratara de la memoria comprensiva y no de la memoria mecánica (Ausubel, 1973). Por eso, quiero diferenciar en Argentina la investigación de corte positivista de un Mercante, por ejemplo, de la corriente técnica en educación, centrada en expertos que no investigan las problemáticas de la práctica educativa, sino que desde sus propias disciplinas o teorías derivan reglas de acción para la práctica. Y en este sentido se detecta la gran diferencia con la perspectiva europea: Carr se refiere a investigadores de tendencia positivista centrados en la teoría, nosotros en Argentina tenemos que referirnos a expertos o especialistas que teorizan sin investigar.

En nuestro país, esos técnicos o especialistas tienen la prioridad al momento de seleccionar los contenidos curriculares, organizar capacitaciones docentes, redactar documentos para la concertación sobre evaluación, sistemas de promoción y acreditación, etc., sin haber realizado investigaciones previas. Denomino a esta perspectiva como la voz de la experticia.

Por eso reconozco, entonces, la existen-

cia de cuatro tendencias en Argentina: 1) las investigaciones cuantitativas, que pueden llegar a brindar aportes a la mirada macroeducativa, especialmente desde los datos estadísticos; 2) las investigaciones cualitativas de tipo descriptivas, algunas de las cuales carecen de todo rigor científico, como si la investigación pudiera limitarse a una entrevista, una encuesta o una observación; 3) las investigaciones cualitativas transformativas o críticas; y 4) la voz de la experticia, que considero como la de más impacto en las políticas actuales. En los apartados siguientes sólo se abordarán las dos últimas tendencias mencionadas.

El impacto de los expertos en la práctica docente

Las actuales transformaciones educativas –que se forjaron desde la experticia sin avizorar los problemas prácticos que originarían– han actuado intentando imponer a los docentes teorías no sometidas a investigación, y aún más, sin indagar las propias ideas y concepciones de los docentes. Mientras que se ha investigado y teorizado sobre las concepciones personales de los alumnos, no se ha visto al docente como portador de teorías también construidas en su propio desarrollo de vida, en las que influyen mucho más de lo pensado las teorías de los expertos.

Si tomamos el caso de la enseñanza de la lengua, por ejemplo, los expertos han establecido contenidos, expectativas de logro, objetivos, que implican una concepción totalmente distinta de la lengua. Pero nadie investigó sobre los aciertos de esta perspectiva, los estancamientos de los niños, la carencia de impacto en la comprensión lectora y la producción. Las tareas en Lengua, por ejemplo, que los docentes plantean a los alumnos que concurren a nuestro proyecto de “Acompañamiento psicopedagógico” en 3° Ciclo, se realizan sobre textos muy cortos, fragmentos descontextualizados, con un marcado afán clasificatorio, mientras los fundamentos del Espacio Curricular de Lengua, ponen fuerte énfasis en la producción e interpretación de textos. Los contenidos en cambio presentan alto nivel de clasificación (límites fuertes que impiden las vinculaciones entre ellos). Así, sobre una historieta, o diálogos, o párrafos, los alumnos deben aplicar múltiples clasificaciones (que se supone permiten la reflexión sobre la lengua, aunque sea un estereotipado recuerdo memorístico de categorías).

En el caso que transcribo, la consigna fue buscar en el diario una historieta o tira cómica y analizarla desde la intención del hablante, el esquema de la comunicación y los criterios de la comunicación

son exigencias para la memoria.

Después de esta tarea escolar analizada, quedan una serie de interrogantes: ¿Cuánto aporta a la reflexión sobre la lengua este ejercicio casi automático de seleccionar categorías? ¿Se ha constatado que se aprenden, o son categorías que dependen de un aprendizaje mecánico? ¿Se ha investigado si mejora la producción de textos o mejora la comprensión lectora? Y más aún ¿los alumnos habrán comprendido el mensaje?

En estos casos analizados, la misma producción se ve cerceada y limitada para respetar las consignas de emplear oraciones según la intención del hablante, usar uno de los cinco criterios de la comunicación, etc. El aporte espontáneo, imaginativo o creador de la producción escrita ha quedado subsumido en un aparente trabajo de reflexión sobre la lengua. Me recuerda la copia de la clasificación de adjetivos, sustantivos,

pronombres, de nuestra época, que memorizábamos para luego reconocerlos y olvidarlos para volverlos a aprender al año siguiente. Por eso parece pertinente el aporte de Pérez Gómez:

La escuela que durante tantos siglos ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y las supersticiones que esclavizaban al individuo, a la preparación de los ciudadanos y a la disminución de las desigualdad, ha sido fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna... No sólo abrazó la concepción positivista del conocimiento científico... sino que incluso la aventura del conocimiento humano se presentó en la escuela despojada de la riqueza de los procesos, ofreciéndose como un conjunto abstracto de resultados objetivos y descarnados (Pérez Gómez, 1998:77).

Así, los criterios de la comunicación, el esquema de la comunicación, entre otros, aparecen como esos resultados objetivos y descarnados, alejados de los procesos de construcción de los psicolingüistas.

A la pregunta inicial ¿cómo impacta la investigación sobre la práctica en Argentina? puedo responder que hay

Para seleccionar los criterios de la comunicación solicitados en esta tarea, los alumnos de 7º grado deben usar categorías de una clasificación integrada por catorce clases (Por ejemplo: 1º criterio de la comunicación: **cara a cara**: emisor y receptor comparten tiempo y lugar; **telecomunicación**, comparten tiempo pero no lugar; **comunicación mediada**: si es Fax (tiempo pero no lugar) Chat (tiempo, pero no lugar), e mail (ni tiempo, ni lugar). 2º criterio: **dos personas**; **grupo** (cantidad estable); **masa** (cantidad indeterminada, se juntan sólo en una ocasión); 3º criterio: **Formal** (empleo de usted); **formal del colegio**; **informal** (uso del "vos"); 4º criterio: **simétrico** (igualdad de roles); **asimétrico**.

Respecto al esquema de la comunicación, los alumnos deben reconocer emisor, mensaje, referente, receptor, si hubo o faltó retroalimentación, el tipo de mensaje, de canal, y de código, lingüístico –español rioplatense, por ejemplo– o no verbal. De acuerdo a la actitud del hablante el alumno también selecciona y aplica categorías para clasificación de oraciones. En lugar de competencias comunicativas, parece preocupar más la adquisición de **clasificaciones** que podrían ser importantes si están al servicio de una mejor calidad en la producción e interpretación de textos, pero así empleadas

muy poca investigación sobre la práctica y hay mucha proliferación de recomendaciones de expertos. En nuestra tarea de acompañamiento, hemos advertido que en estos cambios curriculares no se han tomado en cuenta las autocomprensiones de los docentes e incluso se ha generalizado la idea de que los docentes repiten los esquemas de su propia formación sin que el cambio impacte en ellos. Desde nuestra investigación, sin embargo, podemos afirmar que los docentes **han adoptado el cambio prescripto por los expertos**, han modificado sus propias concepciones y, a pesar de que reconocen las severas carencias en comprensión y producción lectora, siguen las prescripciones de los expertos centradas en las nuevas teorías.

La autoridad de los expertos se les impone por la fantasmática que rodea al poderoso, él “tiene el saber verdadero” con el cual el docente no puede competir y asume acríticamente como el apropiado este modelo de enseñanza, que según los expertos, desarrolla la competencia comunicativa.

Al trasladar este análisis a otras escuelas, encontramos similares actividades, con escaso énfasis en la producción e interpretación de textos, salvo algunas excepciones. Mientras tanto, los centros de investigación educativa, poco se ocupan de indagar sobre los problemas que enfrentan las prácticas de nuestros docentes. En consecuencia las causas del fracaso escolar siguen expulsándose fuera del ámbito de la escuela. Habría que recordar a Comenio para explicar que se aprende a escribir, escribiendo y se aprende a leer, leyendo, no extrapolando categorías teóricas que los especialistas construyeron a partir de la lengua viva, ésta misma que debería usarse para comunicar.

Cuando avanzamos acerca del tratamiento de los contenidos curriculares en la escuela, también hemos detectado docentes que han mantenido actitudes de autonomía y emplean intersticios curriculares para atender la producción y comprensión de textos.

En estos casos, la reflexión sobre la lengua es una instancia posterior a la producción o a la comprensión lectora y poco a poco se van incorporando categorías de análisis que se tornan comprensivas porque parten de actos de habla reales y contextualizados. En síntesis hemos encontrado una mayoría de docentes experto-dependientes y algunos autónomos-creativos.

Si bien tomamos para ejemplificar el área de Lengua, similares estudios en otros ámbitos nos llevan a conclusiones semejantes que se agravan en el 3º Ciclo porque resulta una innovación sobre la que los docentes no tienen experiencias previas y por lo tanto, más se inhiben para usar sus teorías implícitas y más dependientes se vuelven de los expertos y los libros de texto.

Nuestra perspectiva, en cambio, retoma los pilares teóricos de las perspectivas críticas que hemos presentado y por ende se centra en la necesidad de habilitar a los docentes como investigadores de su propia práctica para romper la expertodependencia, y constituir culturas colaborativas que respalden la reflexión colectiva de los docentes. Nuestra insistencia se centra en que la indagación enfoque la práctica pero desde el aprendizaje, los estancamientos, la gratificación o el hastío de los estudiantes. En este sentido, proponemos difundir la IA entre los docentes, acompañados por los especialistas

en investigación educativa. Esto significaría un cambio de rumbo de los investigadores, de los docentes y de los responsables de la gestión educativa.

La cocina de la investigación acción

En mi propia tarea de investigación, he incursionado en distintas formas de intentar ‘impactar’ sobre la práctica: acercando las investigaciones realizadas sobre “los niños del fracaso” a las escuelas, dictando cursos de capacitación docente, publicando las conclusiones en diarios locales, dando charlas o conferencias. Sin embargo, mis conclusiones señalan la carencia real de mejora sobre las prácticas a través de esas acciones. Mi voz, no estaba legitimada por un diseño curricular y por lo tanto, si bien las investigaciones eran bien recibidas por la docencia, no alcanzaban para producir el cambio. Conseguí, sin embargo, una alta adhesión de los docentes, que me reconocían autoridad por mi ejercicio como maestra antes de concluir los estudios profesionales, actitud que finalmente fue la que me permitió la puesta en marcha de equipos de docentes y especialistas incluidos en la investigación acción.

Partí del supuesto de que lograría transformar las prácticas si podía implicar a los docentes en la investigación, ya que sólo ellos tenían el poder de llevar al aula, con convicción, transformaciones de calidad. Además, su mismo compromiso los potenciaría para constatar la mejora. La idea de profesionalización del docente a través de la investigación y la transformación reflexiva de su práctica estaba en la base de nuestra tarea.

La primera de las investigaciones en la acción desarrolladas (década del setenta) se centró en los “sujetos del fracaso”, en sus historias de vida –a través del contacto con los padres– y en sus historias escolares con la incorporación de los maestros. Nuestro equipo ideó un Plan para la acción que, como todo plan, involucró juicios de valor y decisiones arriesgadas. Articulamos una organización de acompañamiento escolar a contraturno de las escuelas, y organizamos un sistema de lectoescritura para lo que llamamos “la recuperación psicopedagógica”. Los padres nos alentaron comprometiendo su esfuerzo en épocas en que llevar un niño a psicopedagogo era muy resistido, y los docentes nos acompañaron con el permanente intercambio de opiniones y apoyándonos en las sugerencias que acordábamos. Nuestro Gabinete Psicopedagógico estatal transformó su misma organización institucional y, a falta de psicopedagogos, formamos maestras recuperadoras, que atendían cinco niños por hora todos los días. Actuábamos desde un supuesto: si el fracaso se originó en un grupo, el éxito debía asegurarse en un grupo que devolviera la imagen especular del fracaso en imagen revalorizada.

En síntesis, cada docente atendía cinco alumnos por hora, es decir veinte alumnos en sus cuatro horas laborales. Con tres docentes y tres especialistas llegamos a atender a noventa niños de escuelas públicas, en nuestra sede. Cuando llegaba el alta psicopedagógica los niños dejaban de con-

currir al Gabinete y se continuaba con un seguimiento externo que finalmente se suspendía. Mientras tanto, la investigación se realizaba con toda rigurosidad, contrastando permanentemente las fuentes en las voces de colegas, docentes, padres, alumnos. Los procedimientos más usados, en estos casos, fueron las entrevistas y las observaciones. Pero también se triangulaban fuentes documentales: escritos de los niños de distintas épocas, contrastados con los más actuales; registros de lecturas en voz alta en forma periódica; y hasta un test que aplicaba nuestro equipo técnico –cada niño tenía su legajo, con observaciones, incidentes, anécdotas, avances y retrocesos.

Ante cualquier estancamiento, se retornaba al planteamiento de nuevas hipótesis para iluminar nuevas acciones. La reflexión sobre la acción, y la reflexión sobre la teoría. Al decir de Pérez Gómez, esta forma de indagación ofrece una base más rigurosa para conferir validez interna a la investigación a través de la triangulación de actores, procedimientos, fuentes, y con la comprobación y contraste de las diferentes interpretaciones subjetivas sobre los mismos hechos registrados. La descripción minuciosa y densa de los contextos estudiados facilita manejar herramientas conceptuales adquiridas en un contexto, para la comprensión de otro.

Tuvimos otro elemento fundamental para asegurar la rigurosidad de la investigación: la permanencia e interacción prolongada del investigador en la realidad investigada, en el escenario habitual de la práctica transformada en praxis. Fueron cinco años de intensa actividad cooperativa, escuchando las voces, en un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones, posibilidades por el contraste de interpretaciones provenientes de los distintos sujetos, evaluando progresos y estancamientos, revisando nuestra metodología, elaborando nuevos soportes técnicos para brindar apoyo contingente ante los imprevistos que surgían. Se atendían, de este modo, los aspectos comunes y los singulares; los datos empíricos y las interpretaciones; los elementos reales y las posibilidades inéditas, originales; los hechos y los valores. Por eso, las construcciones teóricas se transformaban en herramientas intelectuales para enriquecer la deliberación.

Veinte años después retornamos a la investigación sobre el fracaso escolar, esta vez en la búsqueda de los “niños del fracaso” ya transformados en hombres. En ese momento (a través de un estudio de casos) volvimos a reencontrarnos con nuestros sujetos y nuestros materiales: los jóvenes, las madres, los docentes y los cuadernos del éxito y del fracaso cuidadosamente preservados. La búsqueda fue dificultosa, encontrar los padres, sus nuevos domicilios y enterarnos incluso que muchos ya no estaban en La Pampa. Pero la búsqueda dio resultados y nos entusiasamos cuando supimos que desde el alta psicopedagógica los jóvenes se habían insertado con éxito en el sistema escolar. Un Periodista, una Profesora de Geografía, una Maestra Mayor de Obras, un Ingeniero en Sistemas,

nos narraron sus vivencias en el éxito y en el fracaso, con una imagen casi idealizada de nuestro Gabinete Psicopedagógico. Y allí nos encontramos con las huellas del sufrimiento que el fracaso escolar engendra: miedo, humillación, agresividad, exclusión social. Un ingeniero que nunca volvió a leer en voz alta por temor a equivocarse y estudió escuchando lo que sus compañeros leían; un periodista que aún teme escribir con errores, mientras sigue recibiendo premios nacionales e internacionales.

Las huellas del fracaso son imborrables. La escuela tiene, con los sujetos del fracaso, una responsabilidad contundente, aunque hoy en día se siguen expulsando fuera del sistema las responsabilidades de ese fracaso. Si estuviéramos en un modelo experimental diríamos que demostramos la validez predictiva de nuestra primera investigación que dio el alta psicopedagógica a estos estudiantes. Los estudios longitudinales, como el narrado, basados en la investigación acción, han sido otra de las características de nuestra tarea indagativa: el seguimiento a través del tiempo, para analizar impactos, reflexionar sobre nuestros propios roles, tomar conciencia del poder del docente cuando se impone el éxito, descubrir que cuando se potencian grupos para la mejora, las energías afectivas e intelectuales tienen un efecto de circulación e impacto que crean un ambiente propicio para el éxito. Esta es la reflexión retrospectiva con que miramos el ayer, desde un hoy que se nos presenta desafiante a los investigadores en la acción, especialmente en el ámbito ético de los valores. Y se reiteran preguntas que siempre nos acosan ¿Habrá dejado alguna marca negativa la intervención pasada? ¿Habrá impactado sobre los jóvenes haciéndolos dependientes, o habrán podido conquistar la autonomía desde una intervención didáctica rigurosamente controlada? Quizá, el mejor testimonio de los jóvenes del éxito es aquel hombre-papá que, con sus 34 años, recordaba cómo esperaba mis estrellitas (olvidadas en mis propios recuerdos) que sostuvieron su imagen del éxito cuando entregó en mis manos el libro de cuentos premiado en el que figuraba como autor. Su felicidad y la mía. Se leía en su rostro la historia transcurrida: yo el fracasado, yo el que no aprendía, yo el autor, yo el premiado.

Luego siguieron otras investigaciones en la acción, siempre tareas cooperativas con el invalorable esfuerzo de mis discípulas, mis alumnas o mis graduadas. Con “Hombres para la democracia”, Proyecto Parera, quisimos demostrar que la educación en valores es posible, y que podemos formar el sujeto político desde proyectos de cogestión democrática. En este caso, seguimos el estudio longitudinal durante nueve años y una de las protagonistas lo retoma en su tesis de Magíster. El proyecto se inicia cuando un miembro de nuestro equipo se incorpora a una comisión que creará la Escuela República del Perú de Parera –un pueblo pequeño pampeano sin escuela secundaria– y es designada Directora de esa escuela. Desde la Cátedra Didáctica de la Universidad Nacional de La Pampa, participamos en el diseño curricular y de-

sarrollamos con directivos y profesores la investigación en la acción sobre la enseñanza de Ética y Ciudadanía. Como siempre, partimos del diagnóstico de una situación que queríamos mejorar (la enseñanza de los valores y el civismo), después la mirada prospectiva hacia un Plan para la acción. Y luego, la acción guiada retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futura que, a través del juicio práctico, apoyaba la valoración del problema, del encuadre teórico y de los efectos de la acción. Confirmación o transformación, siempre una práctica flexible y crítica. Todo se compartía en reuniones semanales. Acción, reflexión, creación de teoría y transformación de la teoría. Rigurosidad y registros, casi obsesivos. A veces encuestas, a veces cartas, acumulamos información y datos relevantes. En una ocasión, filmamos los debates en el aula para facilitar la reflexión a través de un testimonio cristalizado en imagen y discurso. Todos los procedimientos de la investigación cualitativa y aún cuantitativa nos servían para registrar las indagaciones.

Un día nos pareció que esta práctica excepcional que estábamos viviendo debía ser contrastada con otra para analizar procesos y comparar efectos. Entonces transformamos un procedimiento de la investigación experimental, la evaluación test – postest, a fin de evaluar comparativamente dos grupos que hubieran cursado la misma materia. Pero en lugar de mantener **estables las variables** para comparar un grupo control y un grupo experimental, decidimos diferenciar claramente las variables de nuestro grupo de IA (investigación acción), de las del grupo escolar paralelo. Por eso este grupo debería tener **mejores condiciones en todos los aspectos que fueran posibles**. De esta manera, un mejor desempeño del grupo IA no podría ser vinculado a mejores condiciones contextuales. Elegimos el Colegio de la UNLPam, con estudiantes de la ciudad Capital, en un establecimiento de prestigio, de grupos sociales medios y altos, mientras nuestro grupo IA pertenecía a un pueblo pequeño del interior, social y culturalmente heterogéneo, en un establecimiento único al que concurrían todos los sectores sociales. Si nuestros alumnos lograban producciones semejantes, ya considerábamos exitoso el proyecto.

Los resultados fueron altamente significativos para nuestro grupo de IA. Habíamos tomado como instrumento de evaluación la redacción por parte de los alumnos de una carta en la que debían contarle a un amigo su experiencia con la asignatura Formación Moral. Cualquier otra evaluación podía contaminarse con nuestros propios contenidos trabajados. La carta, en su espontaneidad, nos indicaría aquello que había resultado significativo para los alumnos. La asignación de significados y sentidos podía aflorar con un instrumento abierto. La carta develó que los mitos de nuestra metodología habían dejado una impronta marcada en la construcción de los valores, y especialmente los valo-

res de una democracia. Las cartas de los otros estudiantes reflejaban el diseño habitual de estas cátedras: presentaban la familia, la comunidad, el municipio, la organización nacional y, en el entramado de esta temática, aparecía alguna mínima mención sobre los valores.

Muchos años después nos reencontramos con los graduados, en roles cívicos activos: como Intendente tres veces reelecto, a uno de ellos; como jueces de Paz, a otros; y a algunos como militantes en distintos partidos políticos, integrantes de Instituciones de Bien Público, miembros de la Comisión propietaria, etc. Al decir de Nosei (2000) hasta corroboramos el “quiebre de una biografía anticipada” porque el “Corcho”, hijo de un hachero, se transformó en Profesor y Presidente de la Cooperadora de su propia escuela, aquella que se había propuesto formar “Hombres para la democracia”.

A modo de síntesis

Los aportes de la experticia y las investigaciones desvinculadas de la práctica educativa no pueden impactar en la transformación educativa. En cambio la IA, que involucra especialistas y docentes en una articulación espiralada de la teoría y la práctica, nos ha permitido concretar cambios y seguirlos longitudinalmente.

En estos treinta años de investigación hemos logrado la incorporación de los docentes a nuestros equipos de investigación en la acción y comprobado que delimitado un problema en la práctica educativa, iluminado desde la teoría, podemos cooperativamente organizar y desarrollar un Plan de acción para la mejora de la práctica. La implementación de la acción involucra decisiones morales y apela al juicio práctico en las deliberaciones acerca de los problemas cotidianos que presenta la práctica educativa. Concluimos que la investigación impacta sobre la práctica cuando incluye a los docentes y desde sus autocomprensiones aprenden a reflexionar sobre la teoría y sobre la acción. Y en este movimiento espiralado, la acción transforma la práctica y la teoría, desde la misma reflexión, en una mirada crítica y renovadora. Especialistas y docentes pueden formar culturas colaborativas que fecunden la profesionalización del docente a la vez que transformen la propia práctica de enseñar.

¿Nos quedan preguntas pendientes? Sí y muchas.

Los expertos siguen teniendo más apoyo político que los investigadores en la acción, aunque nosotros conquistamos el respeto de la docencia porque nos sienten adentro del problema, compartiendo sus angustias y poniendo el bocado creativo allí donde entra la desesperanza. ¿Por qué los organismos del estado se muestran indiferentes ante estas investigaciones; por qué los políticos no abrevan en estas experiencias de aula? ¿Por qué los gremios no se adentran en las investigaciones para conocerlas y apoyarlas? ¿Será que las

investigaciones en la acción dejan al desnudo cuestiones del sistema, de la escuela y de la misma docencia que es preferible ocultar? ¿Será que cada una de las investigaciones en la acción tenderá a desaparecer con sus protagonistas, al no recibir la legitimación del Estado?

Sabemos que podemos resolver problemas de la práctica educativa a través de la investigación, sabemos que nuestros trabajos se han discutido, leído y comentado en el ámbito de nuestros pares investigadores, pero sabemos también que carecemos de fuerza y de legitimación política. Pensamos que podemos contribuir a muchos debates de la actualidad: problemas de convivencia, de violencia en las escuelas, de aprendizaje de valores, de evaluación, de formación del profesorado, de diseños curriculares, etc. El reto para quienes nos continúan será conseguir la legitimación de nuestras construcciones a través de los órganos de gobierno, los políticos y los gremios.

De nada vale la profesionalización de los docentes si sus conocimientos quedan adheridos a la intimidad de su propia escuela y en los armarios de las universidades que los han acompañado.

A modo de cierre, invito a pensar a los intelectuales, la posibilidad de que los investigadores podamos incluirnos en la problemática de la práctica educativa, para construir cooperativamente una escuela de aprendizajes relevantes.

COOK, TyREICHARDT, Ch. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.

DE KETELE, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid, Aprendizaje Visor.

DEWEY, J. (1960). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Losada.

ELLIOT, J. (1990). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid, Morata.

——— (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.

GOETZ, J. y M. LE COMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Subsecretaría de Coordinación. Subsecretaría de Educación (1999). *Diseño Curricular E.G.B. 2 Versión Preliminar*. Publicación del Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa.

NOSEI, M.C. (2000). "El quiebre de las biografías anticipadas" en *Tesis de la Maestría en Evaluación*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Inédito.

PEREZ GOMEZ, A. I. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, Morata.

PRUZZO, V (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

——— (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

——— (1996). "La investigación Acción y el autoperfeccionamiento del profesor", en *Ponencia en European Conference on Educational Research*. Frankfurt, Alemania.

STENOHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

BIBLIOGRAFÍA

CARR, W., KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

CARR, W. (1989). *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*. Sevilla, Díada Editora.

——— (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona, Laertes.

Fecha de recepción: Agosto 2003
Fecha primera evaluación: Octubre 2003
Fecha segunda evaluación: Diciembre 2003



El Portal
Néstor Salamero