

El maestro se decide a investigar su propia práctica

En torno a los conceptos de aula que aparecen en cada época, se desarrollan funciones del profesor. Se generan perfiles de éste como educador, como modelo del comportamiento, como transmisor de conocimiento, como repetidor, como técnico, como planificador, como innovador, como orientador; como agente que toma decisiones, propicia cambios, resuelve problemas y transforma la realidad de su contexto.

El momento actual se caracteriza por la notable preocupación por la calidad de la enseñanza, donde el maestro aparece como el protagonista central. Su actuación en el aula y en la escuela se considera cada vez con mayor intensidad indicador de calidad, razón por la cual la formación de éste es también el eje de la controversia actual sobre la problemática educativa.



Conviene, entonces, precisar cuál es el papel y el compromiso del educador; si se considera como técnico instrumentalista que repite y reproduce conocimientos o si se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

En un artículo titulado *¿Por qué deben investigar los profesores?*, Ebbutt y Elliott (1985:176) establecen una relación directa entre investigación acción y desarrollo profesional. *El juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus*

conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes. Expresiones como profesores intelectuales, profesores investigadores, autoevaluación del profesor, calidad de la investigación, acción educativa, corresponden a una necesidad del sistema educativo orientada al mejoramiento de la capacidad de los docentes para generar conocimientos. Continúan los autores en mención: *quizá deba sorprendernos que muchos investigadores especializados en pedagogía, así como muchos de los que patrocinan sus actividades, consideren a los profesores como meros usuarios del conocimiento de otros.*

En el deseo de superar la relación lineal y mecánica del conocimiento en el salón de clases, se encuentran alternativas que caracterizan al profesor como investigador de su propia aula, el profesor como intelectualtrabajador de la cultura, la enseñanza dialogante, el aprendizaje como proceso de construcción, la enseñanza como proceso interactivo, el profesor como innovador y práctico reflexivo. La reflexión del profesor acerca de su propia práctica implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia; experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales

y pautas culturales.

Estas alternativas reconocen la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a los problemas complejos de la vida en las aulas, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico, cómo manejan situaciones inciertas y desconocidas, cómo construyen y modifican ambientes y rutinas, cómo experimentan hipótesis de trabajo; cómo elaboran y utilizan técnicas, instrumentos y recursos; cómo recrean estrategias, inventan procedimientos, resuelven problemas y propician cambios.

En la realidad, el profesor actúa en un medio complejo, en un escenario nuevo y cambiante determinado por la interacción de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese escenario complejo, cambiante y muchas veces contradictorio, el profesor se enfrenta también a múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, una técnica o un procedimiento rutinario, mecánico y mucho menos irreflexivo. Los problemas prácticos del aula requieren un tratamiento particular orientado a su propia naturaleza como grupo social y cultural en permanente interacción.

Para producir saber pedagógico a partir de una práctica más reflexionada, el profesor puede arriesgarse a formular interrogantes como las siguientes: ¿cuál es el sentido de mi clase? ¿Qué significa mi clase para los alumnos? ¿Cómo la perciben mis alumnos? ¿Cuáles son los aspectos que merecen atención? ¿Qué me interesa saber? ¿Qué me preocupa? ¿Lo que hago tiene efectos sobre mis alumnos? ¿Qué clase de efectos? ¿Qué preguntan mis estudiantes? ¿Cuáles son los errores más frecuentes? ¿Qué es lo que digo cuando explico? ¿En qué invierto más el tiempo: orientando, explicando, corrigiendo, respondiendo preguntas? ¿El tiempo utilizado por los alumnos lo invierten en trabajo grupal, individual, charlando, repitiendo, desarrollando ejercicios? ¿Lo que más hablan los alumnos es para pedir que el profesor repita o para solicitar información nueva? Éstas y otras preguntas son indicadores válidos para ver lo que está sucediendo. Esto es, fijar su mirada en el aula; una forma de proceder como maestro investigador porque se está preocupando por aspectos propios de su trabajo, los convierte en interrogantes, los reflexiona y los comprende. Así se logran más acercamientos y su quehacer cobra sentido.

Los problemas de investigación derivados de la complejidad del acto educativo exigen a su vez proyectos, estrategias y métodos apropiados para su resolución en términos de conocimiento. No obstante, Eloísa Vasco sustenta que: *ese componente investigativo se percibe como algo muy complejo y fuera del alcance del educador que realiza su labor en el aula escolar, en la cual es difícil imaginar que pueda darse un proceso de investigación. El maestro se encuentra en una encrucijada: o se es maestro o se es investigador. La autora reafirma que es posible superar la dicotomía existente entre los términos maestro e investigador para integrarlos en el de maestro-investigador. Por encima de todo el maestro investigador es un maestro. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su "ser maestro" y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro. Por*

eso designamos el tipo de investigación que proponemos para el maestro con el término "investigación en el aula"; puesto que el aula es el ámbito natural de su actividad profesional (Vasco, 1988:2). Y de ahí, el énfasis en rescatar el aula como espacio para construir saber pedagógico.

¿Cómo logra el maestro construir saber pedagógico desde su aula, desde su trabajo, desde su escuela? Cuando éste comienza a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer; cuando descubre que el conocimiento no está acabado; cuando acepta que no existe un solo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad metodológica; cuando no exige respuestas terminales sino que incita a sus alumnos a preguntar, observar, interpretar y comprender el mundo con visión totalizadora, no fragmentada; cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido; cuando da muestras de expresión, curiosidad, contemplación y asombro por lo que le rodea; cuando acepta que no todo está dado porque a medida que avanza encuentra nuevas



posibilidades; cuando se interesa no sólo por lo que enseña sino por qué y para qué lo hace; cuando resemantiza el aula y la escuela. Cuando eso sucede, el encuentro de nuevos significados orienta al maestro en la búsqueda de criterios de calidad y a la vez le indica que ha hecho de su diario trajinar un espacio propicio para la sensibilidad, la imaginación y la investigación.

En relación con las anotaciones precedentes es necesario fortalecer la presencia de profesores experimentados que desarrollen en su aula un ambiente reflexivo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales. Un profesor-investigador admite que la investigación la hace él mismo, que está presente en las interrogantes que se formula y que los resultados repercuten de nuevo en su aula.

La práctica pedagógica se presenta como un espacio para experimentar, recrear, validar o invalidar, elaborar, reelaborar e innovar. Los maestros son portadores de nuevas prácticas y experimentaciones pedagógicas. El maestro puede transformarse y constituirse en sujeto pedagógico. Esto es, estar en condiciones de construir, compartir, aportar, cambiar, recibir críticamente.

La UNESCO exhorta hacia la excelencia en la educación. En el Informe Mundial de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en *La educación encierra un tesoro* (1996:229), se menciona que en el mundo entero se experimentan innovaciones científico-tecnológicas y cambios capitales en la economía, la política, las estructuras demográficas y sociales y que: *Estas transformaciones radicales, que van a seguir produciéndose sin duda alguna en el futuro a un ritmo acelerado, por fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios de enseñanza, que tendrán*

que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente... Es menester que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia de educación. La escritura del saber pedagógico como producción intelectual del profesor en acción es una dimensión esencial en la búsqueda de la excelencia.

Al terminar este artículo, vale la pena mencionar que son muchas las investigaciones surgidas para impulsar el trabajo en el aula y muchos son los maestros deseosos de investigar prácticas educativas con el propósito de dignificar y revitalizar su propio trabajo. La frase de Mery Olson (1996: 15) es muy apropiada: *Alentar a los maestros a ser investigadores es una forma de establecer un sentido de valía y dignidad, y de posibilitar un sentimiento de esperanza, capacidad y saber.*

Bibliografía

-Al Mufti, In'am. "La Excelencia en la Educación: Hay que invertir en el talento", en: *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, UNESCO, 1996.

-Ary, Donald., Lucy Ch., Jacob y Asghar Razavich, *Introducción a la investigación pedagógica*, McGraw-Hill, México, 1990.

-Bastidas, Jesús Alirio, *La investigación en el salón de clase*, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño, Pasto, S.F.

-Briones, Guillermo, *La investigación en el aula y en la escuela*, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, 1990.

-Campo, Rafael y Mariluz Restrepo, *Un modelo de seminario para estudios de posgrado*, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá, 1993.

-Ebbutt, Dove y John Elliott, "¿Por qué deben investigar los profesores?", en: *La investigación acción en educación*, colecciones Pedagogía (manuales), Ediciones Morata, 1985.

-Guzman, B., Graciela y S. Pilar Jiménez, "El aula: espacio de interrelación de quehaceres y finalidades educativas", en: *El aula universitaria*, UNAM, México, 1991.

-Olson, Mary W., *La investigación-acción entra al aula*, AIQUE, Argentina, 1996.

-Paez, Montalbán, Rodrigo, "El salón de clase un mundo de sujetos", en: *El aula universitaria*, UNAM, México, 1991.

-Parra, Jaime, *Crear lo humano* (documento de trabajo), Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación, Santafé de Bogotá-Manizales, 1994.

-Restrepo, Bernardo., *Investigación en Educación*. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social, ASCUN-ICFES, Santafé de Bogotá, 1997.

-Vasco, Eloisa., *La investigación en el aula como factor de mejoramiento cualitativo de la educación*, Colegio Cafam, Bogotá, 1988.

-Vasco, Eloisa., *Maestros, alumnos y saberes* (mesa redonda), Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, S.F.