

## EL DOCENTE: RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

GLORIA CALVO. *Docente – Investigadora. Universidad Pedagógica Nacional*  
correo electrónico: *gcalvo@uni.pedagogica.edu.co*

**El docente tiene responsabilidad en la investigación educativa ya que ésta tiene por objeto el saber y la práctica pedagógica.** Este supuesto es aún más evidente cuando se postula que el docente posee un saber - caracterizable según las propiedades que definen el saber común- y que las prácticas pedagógicas, con frecuencia, no trascienden el aula de clase.

Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como limitada, más no por esto menos validada, es posible que el docente cualifique su cotidianidad. De esta manera el aula se convertirá en un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad.

Este texto desarrolla el planteamiento anterior en las siguientes etapas:

- Análisis de las características del saber docente y de la necesidad de su reconocimiento.
- Análisis de la investigación en el aula como espacio que evidencia el saber docente y propone algunas alternativas para la sistematización de las prácticas del docente, asumido como un profesional reflexivo.
- Presentación de algunas experiencias de investigación pedagógica desarrolladas por colectivos de docentes.

ES UN HECHO INDUDABLE QUE EL DOCENTE JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE EN LAS POLÍTICAS TENDIENTES A UNA MAYOR CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. A DIFERENCIA DE OPINIONES CORRIENTES EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA HOY ES DE COMÚN ACEPTACIÓN QUE ES NECESARIO CONTAR CON DOCENTES COMPROMETIDOS CON LOS PROCESOS DE CAMBIO. TODA POLÍTICA EDUCATIVA TIENE SU CONCRECIÓN EN EL AULA DE CLASE Y ES EL DOCENTE EL MEDIADOR DE LAS DECISIONES POLÍTICAS. ES MÁS: CONTENIDOS, MÉTODOS, TEXTOS SE SOMETEN A SU CRITERIO QUE SE EXPRESA EN ACOGIDAS O SILENCIOS.

Estas apreciaciones me llevan a enunciar el eje de esta intervención: el docente juega un papel significativo en la investigación educativa. Tal planteamiento quiere terciar en la polémica sobre si la investigación es función del docente. A su favor va a desarrollar una serie de ideas, de distinto orden, con el fin de poner de presente que la investigación en el aula y sobre lo que allí acontece, es decir la investigación pedagógica es responsabilidad del docente.

Con este propósito haré, primeramente, una disquisición más de carácter filosófico en la cual trataré de relacionar el saber docente con el saber común y cómo a partir del reconocimiento de ese saber, como saber pedagógico, es posible proponer estrategias que permitan asumirla como objeto de la investigación pedagógica.

Los docentes en su quehacer diario se ven enfrentados a múltiples situaciones que van desde el qué y el cómo enseñar hasta la comprensión de alguna dificultad o de alguna confusión, con sólo escuchar la pregunta de un estudiante. Con frecuencia resuelven estas situaciones echando mano de la preparación recibida durante sus años de formación; otras, según lo hallado en lecturas o a partir de lo reportado en experiencias de sus colegas. Puede también ocurrir que alguna situación desborde sus conocimientos. Estas experiencias, certezas, dudas, lecturas y prácticas van a constituir el saber del docente. Al decir de Heller (1987:317) este saber es "la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)".

Podemos analizar el saber docente a partir de una serie de características que la autora asigna al saber cotidiano. Así, el saber docente es intuitivo, es decir, tiene los recursos para formular como problema lo que observa, lo que percibe, lo que salta a la vista en su práctica, trátese de un problema de aprendizaje, de la institución, del conocimiento o del currículo. **No obstante esta problematización de la realidad omite, con frecuencia, referencias o justificaciones teóricas.**

En el saber docente existe una forma compartida de pensar el mundo. Los problemas que el docente define y la forma como los interpreta están ligadas a la circulación de teorías y de corrientes pedagógicas, psicológicas y sociológicas en boga en un determinado momento histórico. Pero es necesario hacer una salvedad en este punto.

Las teorías no se incorporan, en su totalidad, al saber docente; ellas circulan en forma parcial o fragmentada. Algunas veces los conceptos y las definiciones aparecen como etiquetas vacías; en él confluyen determinadas teorías más que otras.

En el saber docente es posible identificar un saber cómo: el docente cuenta con recursos para actuar frente a situaciones nuevas, siempre a partir de su quehacer cotidiano. Este saber cómo es asimilable al Know how del que habla la investigación educativa.

Los filósofos piensan que este saber cómo, intuitivo, no es un saber despreciable. Está relacionado con la manera como aparecen los problemas en la realidad; es un saber pragmático, no comprobable ni refutable, que permite actuar. En este sentido el saber del docente está ligado con su profesión, con su quehacer, con su cotidianidad.

La recuperación del saber docente debe ser el objeto por excelencia de la investigación educativa. Para ello se hace necesario crear interés y curiosidad en el docente. Al maestro hay que mostrarle que tiene un saber; que puede escribir a partir de su práctica; que puede formular preguntas de investigación y con ellas enfrentar la lectura de otras investigaciones educativas.

**El docente necesita releer lo manifiesto. No se puede quedar en el nivel esquemático y descriptivo de lo que pasa en el aula. Es necesario**

**interpretar esa realidad para superar lo puramente fenoménico, aquello que en la realidad aparece disperso.** Lo que en la realidad se manifiesta como aislado y disímil tiene una significación y exige una elaboración mediante categorías ya que ellas permiten agrupar los fenómenos y ofrecer experiencias unificadas en un pensamiento crítico. Foucault (1969) ilustra este proceso cuando nos dice: "cómo hacer que el hombre piense en lo que no piensa, avise aquello que se le escapa en el modo de una agrupación nula, anime con una especie de movimiento congelado esta figura de sí mismo que se presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda. Se trata de la retoma de una conciencia filosófica clara, de todo ese dominio de experiencias no fundadas en las que el hombre no se reconoce".

Propender porque el docente tenga una práctica profesional reflexiva ha sido una constante de los informes que han hecho recomendaciones sobre el desarrollo profesional de los mismos (Holmes groups 1986; Holmes group II, 1986). Algunos teóricos han acuñado el término "reflexión en la acción" (Schön, 1983) <sup>4</sup> para aludir al hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento; en la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; esta situación denominada por Hanna Arendt <sup>5</sup> como "pararse a pensar" puede realizarse una vez que el hecho se ha producido o bien cuando la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. También puede reflexionarse sobre la acción sin llegar a interrumpirla. Esta acción presente (Schön, 1992: 37) sirve para reorganizar lo que estamos haciendo, mientras lo estamos haciendo. Para Schön (1993) el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos. Sin embargo adquieren matices diferentes en la práctica profesional.

Hay situaciones que pueden ser resueltas por el profesional mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados de los conocimientos propios de su profesión. Pero existen otras cuyo problema no resulta inicialmente claro y no hay un ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus disponible de teorías y técnicas. Ante esta situación inesperada, el práctico reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema. Cuando ante estas situaciones el práctico responde manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de estas situaciones rehace una parte de su mundo práctico y revela su construcción, habitualmente tácita (Schön, 1993: 44-45). Aquí se abriría la posibilidad de generar un nuevo conocimiento en la acción, a través de una reflexión en la acción sobre aquellas zonas indeterminadas de la práctica. Las fuentes del conocimiento incluyen esta reflexión en la acción y no se limitan a la investigación producida por los centros superiores de formación de las universidades.

**A esta concepción del docente como profesional reflexivo subyacen algunas propuestas de investigación derivadas del reconocimiento de su saber, entendido como un acumulado de conocimientos y de prácticas. El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica**

**educativa.** La capacidad de comprender las situaciones globalmente y en su contexto, eje del comportamiento profesional del docente se cualifican mediante el análisis, la confrontación y la transformación, es decir, elaborando una cultura profesional crítica. Al decir de Elliot (citado por Pérez Gómez, 1998:190) "la práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, esta es, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda". En este sentido el saber docente es parcial y emergente.

¿Cómo conseguir y motivar la reconstrucción del saber pedagógico del docente? **La reconstrucción del saber docente implica un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas acríticamente.** Si se aceptan los postulados de Stenhouse, de Elliot y del mismo Schön, el docente en su práctica puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación. Sin embargo, en la propuesta de estos autores, debe ser un investigador en el aula, el ámbito natural donde se desarrolla su práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular, donde deben experimentarse estrategias de intervención (Sacristan y Gómez, 1993: 425) <sup>6</sup>. Mejorar la práctica, entendida como una actividad ética y no instrumental exige una reflexión que abarca cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos. El proceso de reflexión no cuenta con un final preestablecido por cuanto cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.

**Esta espiral de ciclos de experimentación-reflexión transforma la práctica, al modificarse tanto los participantes como la situación a través de la investigación educativa.** Los profesores/as transforman el escenario de aprendizaje (currículo, métodos de enseñanza, clima del aula) en uno que lleve a los alumnos al descubrimiento y al desarrollo de sus capacidades.

Desde el punto de vista investigativo es posible, apoyándose en el trabajo en Freire, proponer cuatro actividades que responden a otras cuatro preguntas de investigación:

- Describir: ¿qué hago?
- Informar: ¿qué significa lo que hago?
- Confrontar: ¿cómo he llegado a ser lo que soy?
- Reconstruir: ¿cómo puedo hacerlas cosas de modo distinto?

**La investigación-acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor/a que trabaja recluido en el aula de clase.** La reflexión sobre los complejos procesos del aula, sobre el currículo, sobre las metodologías, en una palabra, sobre la enseñanza, requieren del diálogo y del intercambio de pareceres y de expectativas. El contraste y los apartes de observadores externos, además del enriquecimiento que representa, ayuda a aprender a enseñar y enseñar por qué se aprende. Los centros educativos se convierten en el escenario adecuado para la elaboración de teoría relevante para la transformación de la práctica docente.

**La relación entre teoría y práctica como estrategia para cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y más aún como forma de responsabilizar al docente por la investigación educativa, no siempre han**

**sido aceptados con agrado.** Recordemos que sobre la investigación pedagógica han pesado los supuestos racionalistas según los cuales una buena práctica pedagógica consistía en la aplicación de los conocimientos y principios teóricos comprendidos conscientemente antes de realizarla.

La visión de la investigación como responsabilidad del docente lleva implícito un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje. Además, supone que la mente se adapta con en lugar de adaptarse a las estructuras del conocimiento (Elliot, 1993:23) <sup>7</sup>. Así concebida, la enseñanza se convierte en un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia de los individuos, históricamente condicionada cuando se tratan de dar sentido a sus experiencias vitales. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con el currículo, con la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica.

Sólo que al docente hay que darle este empoderamiento y reconocerle la capacidad de producir teoría desde la acción y desde su práctica cotidiana en el aula de clase y en la institución educativa. **Sin embargo, la idea de la investigación sobre la práctica y de los docentes como investigadores no son fácilmente aceptadas dentro de las instituciones educativas.** Contra esta propuesta se levantan voces que obstaculizan el desarrollo de la investigación en el aula. Hay quienes educan la dificultad en la recogida de datos, en la devolución de los mismos a los colegas y a las instituciones educativas. Otros todavía quieren escudarse en el uso de instrumentos anónimos como las encuestas, desvirtuando las potencialidades de las observaciones naturalísimas y de las entrevistas.

Por otra parte, los docentes-investigadores, en su gran mayoría, se muestran reacios a elaborar estudios de casos de su práctica reflexiva. Los docentes-investigadores desafían la posibilidad de generalización de su trabajo. Creen que los estudios de casos revisten poco interés práctico para otros profesores que trabajan en distintas áreas curriculares, escuelas, sectores y ambientes sociales (Elliot, 1993:83).

**El problema del tiempo para investigar es otra objeción que aparece cuando se trata de rescatar la reflexión sobre la práctica docente para la investigación.** Se espera, erróneamente, que deben darse cambios en las instituciones educativas para que, por decreto, se asigne tiempo para la reflexión sobre la práctica. Quizá tras esta excusa se exprese la apreciación de Mac Donald (citado por Elliot, 1993: 87) relacionada con la autocrítica. Según este autor las escuelas serían "comunidades autocríticas encerradas en elevados muros: grupos que ya se exponen bastante en la autorreflexión colectiva como para afrontar el riesgo añadido de exponerse de forma continuada a la observación externa".

Estas objeciones necesariamente tienen que ser objeto de análisis por los docentes, concebidos dentro del enfoque del profesional reflexivo. Se pueden estudiar las diferencias entre los enfoques cualitativos y cuantitativos; las exigencias metodológicas de las observaciones naturalísticas en cuanto a instrumentos de registro; la confidencialidad de las informaciones obtenidas en las entrevistas a otros colegas; el papel del director de la escuela y en general de las autoridades académicas en estos procesos de reflexión sobre la acción.

Estas propuestas de investigación, a partir de la reflexión sobre la práctica, comparten la concepción de la institución educativa como una democracia participativa. También de aquellas más recientes derivadas de la quinta disciplina que propone Peter Senge (1992) <sup>8</sup> **una institución cuyo colectivo docente esté conformado por personas que reflexionen sobre su práctica, que cualifiquen sus acciones y que a partir de estos procesos produzcan teoría pedagógica, harían parte de una institución que aprende:** aprende de sus logros y de sus errores; puede sistematizarlos y analizarlos para hacerlos formar parte integral de su proyecto educativo y pedagógico. En este contexto, directivos y docentes formarían parte de una orquesta coordinada y afinada, unida alrededor de una partitura creada colectivamente, que permite la deliberación cooperativa pero también la expresión y la innovación de cada uno de los prácticos reflexivos que conforma el cuerpo docente. **Una institución que aprende hace de la investigación en la acción un compromiso de todos.**

Es innegable que una propuesta de reconocimiento del saber docente y de la posibilidad de cambio derivada de la reflexión sobre la práctica opta por estrategias metodológicas derivadas de los enfoques cualitativos de investigación: los diarios, los perfiles, el análisis de documentos, los archivos fotográficos, las grabaciones, los vídeos y las entrevistas, entre otras, pueden entrar a formar parte del repertorio de instrumentos dentro de los procesos de reflexión sobre la acción que desarrolle el docente como práctico-reflexivo. Veamos un poco en detalle algunas de estas estrategias.

**Diarios.** Se deben llevar permanentemente. En ellos se consignan observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y también intuiciones. Su estilo debe ser narrativo con el fin de que al leerlos se tenga la sensación de estar viviendo la situación descrita. Los contenidos de los diarios deben estar fechados e identificados con detalles de curso, fecha, hora y tema.

**Perfiles.** Proporcionan una visión de una situación o de una persona durante un período de tiempo. Pueden consignarse en una matriz de doble entrada, por ejemplo, según tiempo y actividad. (Elliot, 1993:98).

**Fotografías.** Proporcionan información sobre situaciones determinadas. Pueden ilustrar el trabajo de los alumnos, lo que ocurre a "espaldas del profesor", la distribución física del salón de clases, los métodos de trabajo en el aula (activos frontales), aspectos de proxemia (manejo del espacio). A partir del archivo fotográfico es posible entablar diálogos con los otros miembros del equipo de la institución que también participa en los procesos de reflexión sobre la práctica.

**Cassettes y videos.** Pueden utilizarse para grabaciones totales o parciales de los distintos escenarios de la investigación. Es conveniente escucharlos o mirarlos transcribir los episodios más interesantes o importantes para la temática seleccionadas, para el proceso de reflexión sobre la acción. A pesar de que transcribir es largo tedioso, reporta beneficios para los procesos que he venido mencionando.

**Entrevistas.** Permiten descubrir la sensación que produce la situación desde distintos puntos de vista. Se pueden entrevistar a las personas relacionadas con la situación objeto de análisis. Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En las primeras, el entrevistador preestablece las preguntas que va plantear; en las terceras el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. En las segundas, aunque el entrevistador plantea determinadas, cuestiones previstas de antemano se permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista.

Más recientemente, en la investigación educativa empieza a tomar fuerza la sistematización de experiencias entendida como un "pararse y detenerse" tal como planteaba Hanna Arendt. En la sistematización confluyen varias de las técnicas enunciadas en los párrafos anteriores pero se tiene especial cuidado en la mirada del grupo que formó parte de la experiencia objeto de la sistematización. Si bien el investigador puede también ser asumido como un práctico-reflexivo, cada una de sus construcciones hipotéticas van siendo contrastadas con los involucrados en la experiencia. En la sistematización entran también estrategias provenientes de los estudios históricos de los trabajos participativos, como las narraciones y los talleres.

**El presupuesto de base muestra la posibilidad de crear conocimiento en forma colectiva y que la práctica; al ser sistematizada, aporta elementos que llevan a la comprensión de las situaciones objeto de análisis.**

La sistematización de experiencias ha evolucionado desde estudios claramente evolutivos en los cuales la sistematización permitía contrastar objetivos y logros hasta estudios más próximos a recuperaciones históricas de situaciones y organizaciones. Esta sistematización de experiencias pedagógicas también está relacionada con la posibilidad de recuperar los procesos de innovación que con frecuencia forman parte de la práctica docente. Lamentablemente estas innovaciones no trascienden el aula porque el docente no reconoce en ellas una manifestación de su saber y como he dicho anteriormente no piensa que allí están presentes elementos que interesan a la investigación pedagógica.