



La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico

Bernardo Restrepo Gómez, Ph.D.

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

E-mail: mdberest@elsitio.net.co

RESUMEN

El artículo recoge posiciones teóricas de autores que han trabajado la investigación-acción educativa y han planteado la tesis según la cual el maestro va elaborando, a partir de la reflexión en la acción cotidiana, su saber pedagógico. Esta aseveración es constatada con observaciones extraídas de un proceso de investigación de ocho años, en el cual docentes de distintos niveles de enseñanza se han dado a la tarea de reflexionar acerca de su práctica, transformarla, evaluar los cambios y elaborar un saber pedagógico apropiado.

El artículo plantea tres tesis: que teoría pedagógica y saber pedagógico no es exactamente lo mismo; que el saber pedagógico es más individual que universal, y que la investigación-acción educativa es una herramienta que facilita la elaboración del saber pedagógico. Al final presenta generalizaciones extraídas de casos de investigación-acción pedagógica realizados entre 1998 y 2004, que apoyan la tesis de la construcción de saber pedagógico por parte de los docentes.

Palabras clave: investigación-acción educativa, teoría pedagógica, saber pedagógico, enseñanza, formación, maestro investigador

ABSTRACT

This paper puts together theoretical positions of authors that have worked in educational action research and have stated the thesis according to which teachers put together their pedagogical know-how based on their thoughtful analysis of every day action. This assertion is verified with observations drawn from an eight-year research project in which teachers from different stages of teaching have devoted themselves to reflecting about their teaching practice, transforming it, evaluating the changes and elaborating an appropriate pedagogical know-how.

Three notions are put forward from start: that pedagogical theory and pedagogical know-how are not exactly the same thing; that pedagogical know-how is more an individual, rather than a universal, matter; and that educational action research is a tool that facilitates the construction of pedagogical know-how. Generalizations drawn from pedagogical action research cases between 1998 and 2004 are presented. These generalizations support the thesis of construction of pedagogical know-how by teachers.

Key words: educational action research, pedagogical theory, pedagogical know-how, teaching, formation, teacher researcher.

Introducción

Tres tesis son los pilares del presente artículo, a saber: que la teoría pedagógica y el saber hacer pedagógico no son exactamente lo mismo; que el saber pedagógico es más individual que universal, y que la investigación cualitativa, particularmente la investigación-acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente. A continuación se desarrollará una argumentación, apoyada en estas tesis, y al final se presentarán conclusiones extraídas de proyectos de investigación-acción educativa, realizados entre 1997 y 2004.

Teoría pedagógica y saber pedagógico

La primera tesis se fundamenta en observaciones logradas durante un amplio programa de investigación-acción educativa, realizado durante siete años con grupos de docentes investigadores que, tras someter a riguroso autoexamen su práctica cotidiana, construyeron una práctica pedagógica alternativa apropiada y efectiva, y un saber hacer distante en algún grado del saber teórico o teoría pedagógica general. A este proceso de construcción de saber hacer pedagógico, o saber educar bien, se le va a denominar saber pedagógico del maestro. La base de esta diferenciación es que las generalizaciones sociales deben ser probadas en todo tiempo y medio social, para asegurar su poder generalizador.

Si bien es cierto que no hay una sola concepción acerca de la naturaleza de la pedagogía como ciencia, o al menos como disciplina, también lo es que existe una elaboración teórica sobre la pedagogía. Se puede

concebir la teoría pedagógica como un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados, relacionados con la ejecución de la educación en tanto enseñanza y formación, es decir, las mejores estrategias de impartir la instrucción y la formación personal y social. Estos sistemas se han ido construyendo desde la investigación acerca de la experiencia educativa y a partir de la reflexión filosófica y el análisis lógico, por pedagogos y otros profesionales que se han interesado en la educación y en sistematizar su objeto y método. Como lo afirma Ricardo Lucio, existe un saber intuitivo de educar que todo pueblo aplica, pero que: “En la medida que ese saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía... cuando el ‘saber implícito’ se convierte en un ‘saber sobre la educación’ (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde). El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y de la delimitación de su objetivo” (Lucio, s. f.).

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

Así como no existe consenso sobre la pedagogía en sí, tampoco lo hay acerca del saber pedagógico. No obstante, cuando se hace referencia a este último se alude a un saber profesional práctico, que tiene que ver sobre todo con la formalización del “saber hacer pedagógico”, construido por docentes indi-

viduales. No basta saber de pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. En este sentido, el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva, y aunque basado en la teoría pedagógica, muchas veces debe romper con esta y distanciarse del discurso pedagógico oficial, esto es, de la teoría vigente, impulsada por las entidades formadoras de educadores y por la política oficial.

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

En este proceso de adaptación individual, en efecto, se transforman las relaciones del docente con sus alumnos, con los saberes que maneja y, por supuesto, con la implementación del proceso educativo. La transformación es, a la vez, práctica e intelectual. Como lo anota Rómulo Gallegos en su obra *Saber pedagógico*, una visión alternativa

(1992): “Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta”.

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

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. Otro tipo de investigación, diferente a la de la práctica pedagógica, exigiría dotación, tiempo y equipo humano, que sobrepasan las posibilidades de un docente dedicado de tiempo completo a la enseñanza y formación de sus alumnos.

En este diálogo entre teoría y práctica, la adaptación pedagógica incluye, como se insinuó antes, los ámbitos disciplinar y pedagógico. En el primero se contempla no solo el conocimiento declarativo o específico del saber que se enseña, sino también el conocimiento estratégico o procedimental, relacionado con el método propio del saber respectivo y las prácticas de producción de dicho saber. Mientras más sabe el docente el saber que enseña, más fácil y efectivamente puede transmitirlo. En el ámbito pedagógico, por otra parte, se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer).

¿Cómo se construye en la práctica el saber pedagógico? Los maestros tienen un saber psicológico, uno sociológico, uno antropológico, uno filosófico, diferentes de los que los especialistas en estos campos del conocimiento tienen acerca de los mismos, porque en los primeros estas disciplinas están atravesadas por su aplicación en la educación, en la enseñanza y en la formación. Es la mirada educativa de estas ciencias sociales y humanas básicas, mirada y elaboración que constituye las ciencias de la educación. Así mismo, tienen un saber acerca de los contenidos de las materias que enseñan, que es diferente de los saberes que los expertos en estas materias poseen. Este saber, aleación de tantos saberes aplicados a los procesos de enseñanza y formación, es el saber pedagógico, combinación especial que el maestro va construyendo en un tiempo social y un espacio dados. Esta contextualización da lugar al ejercicio de unas competencias apropiadas para el desarrollo efectivo de la enseñanza y la formación.

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

Varios teóricos han llamado la atención acerca de la necesidad de que el maestro sea un investigador, en este propósito de adaptación y construcción del currículo y de la práctica pedagógica. Con respecto al currículo, Lawrence Stenhouse (1998), en su obra *Investigación y desarrollo del currículo*, afirma rotundamente: "...el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador... Debe partir de un problema, no de una solución". Y más adelante, en la misma obra, agrega que el docente lleva el currículo al laboratorio del aula como una hipótesis que tiene que someter a prueba y a las adaptaciones que este experimento sugiera. El resultado de este proceso investigativo es precisamente el saber pedagógico que el maestro va interiorizando.

Donald Schön, por su parte, insiste en que el maestro se despegue del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la “reflexión en la acción” o conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme, haciéndola más pertinente a las necesidades del medio (Schön, 1983-1987).

La enseñanza es una actividad interpretativa y reflexiva, en la que los maestros dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas, que tienen que adaptar (Gundmundsdottir, 1998). Es el saber pedagógico o el saber hacer en pedagogía, saber que se refleja en la práctica pedagógica. Para lograr la efectividad deseada, los maestros tienen que tomar distancia del discurso pedagógico enseñado en la universidad, el cual está elaborado a partir de teorías de varios campos del conocimiento, que explican lo que en estos escenarios puede acontecer, pero que no pueden anticipar lo que en cada práctica educativa concreta e individual se va a dar. La práctica empírica o real de la educación, por lo tanto, obliga a transformar la práctica teórica, labor que compete a los practicantes de la educación, los maestros.

El saber pedagógico, entonces, implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica. Es un discurso que se instaura no solo por la síntesis de otros saberes, sino a propósito de las prácticas de formación e instrucción de otros, es decir, que los conocimientos disciplinares se transforman en objetos de enseñanza, al ser procesados didácticamente, sistematizados y registrados. Para ello, el maestro puede contar con el dia-

rio de campo de su práctica. En este puede ir registrando su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentario, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanentes. Si así lo hace, estará generando saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías que le dan su razón de ser, categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc.

El saber pedagógico se inscribe también en una esfera social de normas, hábitos y creencias profesionales, es decir, conlleva la adhesión a desarrollos en un campo intelectual y profesional, lo que genera una actitud positiva hacia su puesta en acción y el desempeño consiguiente en esta dirección. Esta adhesión a nociones, normas y valores propios de un saber pedagógico lleva, a su vez, a la convicción de que es posible formar a otro en referencia a patrones, modelos, procedimientos pedagógicos determinados. En otras palabras, el saber pedagógico no se relaciona solo con la didáctica del saber que se enseña, sino también con todo lo que la formación del maestro implica, esto es, con el para qué, cómo y por qué, o sea, con el “campo” científico o intelectual, profesional, del que hablara el sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu, en efecto, en sus análisis sociológicos sobre la ciencia y la educación, concibe el campo científico como aquella esfera social estructurada por determinados valores, en la que se presentan tensiones y competencia permanente, en defensa de ideas, hábitos, intereses, prácticas que tienden a reproducirse y van conformando un campo profesional, al que desean pertenecer los actores de dicha esfera, pero que condiciona su

admisión a la posesión de ciertas creencias, prácticas, modos de pensamiento y hasta lenguaje (terminología), que demuestren la adhesión a las normas y estándares del campo por parte de quienes desean entrar (Bourdieu, 1991). En este sentido, es indudable que existe el campo intelectual y profesional de la pedagogía que cuenta con sus ideas, hábitos, normas, intereses y práctica.

Volviendo a la discusión sobre el saber pedagógico y la didáctica, es obvio, entonces, que la investigación acerca de la propia práctica pedagógica no se agota, por lo expuesto en la investigación de la didáctica del saber que se enseña. Abarca otros segmentos de la práctica, como la administración del aula o el control de grupo o manejo de la “disciplina”, la formación integral, las relaciones con los colegas, aquellas con las directivas de la institución donde se trabaja, las relaciones con los padres de familia, la promoción de actividades curriculares diferentes al aprendizaje de áreas propias del plan de estudios, las determinaciones gremiales, el desarrollo humano que llevó a Jerome Bruner a considerar la pedagogía como “la psicología de ayudar a crecer” (1973), y muchos aspectos más, provenientes del campo intelectual de la pedagogía que sobredeterminan su accionar.

En este propósito formativo y social, que desborda la transformación personal y tiene que ver con un “campo intelectual y profesional”, el saber pedagógico, sustentado a partir de casos múltiples en los cuales la práctica arroja buenos resultados, puede convertirse en teoría pedagógica y, por lo tanto, en un saber pedagógico con cierto grado de generalización y de reconocimiento universal.

Entonces, el origen de la teoría pedagógica y del saber pedagógico profesional puede ser el mismo: prácticas sistematizadas, pero las teorías tienden a integrarse en cuerpos teóricos más amplios y con trayectoria, que configuran el campo intelectual propio de la ciencia o disciplina pedagógica, y a perpetuarse y transmitirse desde este campo, mientras que el saber hacer práctico es un dinamizador del desempeño personal del docente, que muchas veces incluso tiene que enfrentar la teoría para ganar efectividad. Esto no obsta para que, con el tiempo, el saber hacer en la práctica pueda llegar, por sistematización de múltiples casos, a adquirir el mismo estatus de la teoría.

La investigación-acción educativa en la construcción de saber pedagógico por parte del maestro

El saber pedagógico tiene mucho que ver, si bien no exclusivamente, con la práctica pedagógica. En este proceso de reflexión y transformación continua de la práctica, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado, la investigación-acción educativa, y más particularmente la investigación-acción pedagógica, se ofrece como escenario y método potenciador.

¿Cómo la investigación-acción educativa construye saber pedagógico? Desde sus inicios, la investigación-acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo. Kurt Lewin, proponente de esta metodología, hacia finales de la década de los cuarenta expuso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción, a saber:

reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones (Smith, 2001). El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática.

Ahora bien, metodología ha desarrollado variantes diversas en diferentes campos profesionales, principalmente en el sociológico y en el educativo. En este último, una variante es la de la investigación-acción pedagógica, es decir, su aplicación a la investigación de la práctica pedagógica propiamente dicha.

Es generalmente sabido que la práctica inicial de los docentes suele experimentar tensiones, a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los grupos de estudiantes. La administración del aula no se domina desde un principio y sin conflictos o tensiones para el docente novato. Es entonces cuando la investigación-acción educativa, y más particularmente la investigación-acción pedagógica, puede servir de compañera iluminadora.

El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. La mayoría enfrenta sus primeros trabajos con una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales, que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterriza-

dos en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que requieren el servicio.

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

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica.

La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la

fase crítica de la práctica que se deconstruye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes. La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación. Refinada y ensamblada esta nueva práctica en todos sus componentes, se pasa a la fase de implementación, de ensayo. La nueva práctica no tiene que ser totalmente nueva. Es apenas comprensible que algunos componentes de la práctica anterior hayan resultado valiosos y efectivos.

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad.

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

En la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Aquellos acerca del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradores muy distintos a los que se presentan de manera superficial cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa. En el caso del examen de la nueva práctica, los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente. El docente, al releer su diario, captura indicadores subjetivos y objetivos de efectividad de la práctica.

En esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otro indicadores subjetivos de efectividad. Por otra parte, observa fluctuaciones objetivas y medibles relativas al rendimiento académico de sus alumnos, registra cifras en relación con la pérdida de asignaturas, aprecia indicios sostenidos de mejoramiento de la comprensión e indagación por parte de los estudiantes, compara la participación de estos respecto a la que se daba antes de los cambios y, en fin, busca en el diario de campo, en el que ha registrado su desempeño de la nueva práctica, indicadores que le permitan comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica.

Observaciones concretas de la relación entre la investigación-acción pedagógica y la generación de saber pedagógico

Tanto los resultados de la deconstrucción, como los de la reconstrucción de la práctica en el proceso de investigación-acción pedagógica, producen conocimiento para el docente. Los de la primera lo llevan a identificar detalladamente la estructura de su práctica, los fundamentos teóricos de la misma y las razones por las cuales ciertos componentes, o ella como un todo, no han funcionado bien. Los resultados positivos de la validación de la práctica nueva, por su parte, confirman los conocimientos incorporados en la estructura de la nueva práctica, bien sea que se hayan tomado de la teoría pedagógica o que sean producto de la indagación e interpretación personales del docente, al enfrentar la adaptación de la teoría. Es, claro, un conocimiento subjetivo, sin pretensión de universalidad. Los resultados negativos de la validación de la práctica alternativa ensayada arrojan también conocimiento acerca de esta y permiten descartar opciones en los nuevos ciclos de investigación que el docente emprenda, para seguir mejorando en la acción de cada día su práctica y seguir construyendo “saber hacer pedagógico”.

Durante los últimos siete años (1997-2004) se ha llevado a cabo investigación-acción pedagógica con diez cohortes o grupos de docentes, que han desarrollado sus proyectos en varias regiones de Colombia. Las condiciones similares de estos casos permiten consolidar observaciones en torno al papel que la investigación-acción pedagógica puede desempeñar, para cualificar la construcción de saber pedagógico por parte de maestros investigadores.

Algunos hallazgos concretos durante estos años de indagación sistemática son:

- Construcción de capacidad investigativa en los docentes. Esta experiencia con diez cohortes y más de 300 docentes de todos los niveles de enseñanza ha permitido llevar a la práctica aquella afirmación de Lawrence Stenhouse, según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas como una hipótesis susceptible de someter a prueba, no como una receta que tiene que ser aplicada al pie de la letra. Esta capacidad de trabajar con actitud y procedimientos investigativos se afianza más, por cuanto la metodología de la investigación-acción puede aplicarse individualmente a la práctica pedagógica personal, de manera continua a lo largo de la vida profesional. La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio.
- Los distintos grupos de maestros investigadores han permitido observar el contraste que la investigación-acción produce entre la autonomía profesional y la rutina y sumisión que la práctica cotidiana no reflexionada ocasiona en los docentes. La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y recons-

trucción validada, el educador se libera de la rutina, y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado. En las diez cohortes se han dado casos de innovaciones en enseñanza de las matemáticas, de la música, del teatro, de la filosofía, de la química, y hasta en modelos de administración de centros educativos y en la preservación del espíritu científico en niños de preescolar, para citar algunos casos. En todos ellos se ha hecho evidente la construcción de saber pedagógico.

- La estrategia seguida en el desarrollo de los proyectos de investigación-acción, que consiste en la discusión colectiva de problemas y en la deconstrucción y reconstrucción de la práctica, ha dado lugar a una experiencia de colaboración, en la cual todos los participantes se constituyen en convalidadores del trabajo de sus colegas. Esta práctica ha servido para inyectarle debate, crítica, ideas innovadoras, replanteamientos y pruebas de validez y efectividad al trabajo de los maestros investigadores, lo que se constituye en un primer paso para pasar del saber individual a generalizaciones colectivas, a saber teórico con reconocimiento universal.
- El diálogo real entre práctica y teoría fluye a propósito de la investigación-acción aplicada a la deconstrucción y reconstrucción

de la práctica pedagógica. La reconstrucción, en efecto, demanda revisar la literatura circulante sobre el saber pedagógico teórico o, si se quiere, acerca de la teoría pedagógica vigente, como inspiración para la transformación de la práctica.

- Una nueva relación ética entre maestro y alumno emana de la puesta en marcha de la investigación-acción. Más que juez de todo, el maestro se convierte en un indagador y hace de sus estudiantes verdaderos copartícipes en la búsqueda de un saber pedagógico que haga más efectiva su práctica y armonice sus relaciones con ellos.
- La crítica de pares profesionales, es decir, de otros maestros investigadores, y la autocrítica de la práctica pedagógica, han permitido un desarrollo profesional que ha llevado a procesos liberadores de los maestros investigadores. Dejar actuar la duda acerca de la efectividad y pertinencia de la práctica y buscar sistemáticamente opciones que superen con éxito la duda y los procesos de práctica que la ocasionan, permite salir de prácticas fosilizadas, de rutinas repetidas mecánicamente, y emancipa a los maestros investigadores de ideas estáticas, tradicionalistas y poseoras, que anquilosan la práctica pedagógica. El maestro da curso a la creatividad e innovación y hace de las aulas y demás campos de labor verdaderos laboratorios de investigación.

Referencias

1. Bourdieu, P. (1991). "The peculiar history of scientific reason", *Sociological Forum*, vol. 6, No. 1, pp. 3-26.
2. Bruner, J. (1973). *The relevance of education*, New York, W.W. Norton den Company, Inc. p. 59.
3. Gallego, R. (1998). *Saber pedagógico, una visión alternativa*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
4. Gunnundsdottir, S. (1998). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". En: McEwan, H., y Keran, E. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 56-58.
5. Lucio, R. (s. f.). *La construcción del saber y del saber hacer*, Bogotá, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia (mimeo).
6. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books.
7. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
8. Smith, M. K. (2001). "Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research". *The Encyclopedia of Informal Education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>.
9. Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Ediciones Morata