

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ÁNGEL FORNER

RESUMEN

En este artículo dirigido a formadoras y formadores del profesorado, así como a maestros y maestras, recojo parte de mis opiniones sobre algunos aspectos de la formación del profesorado tratando de destacar la confianza que los formadores de maestros debemos depositar en los programas de formación, y también cómo la investigación puede convertirse en un excelente recurso formativo en la formación inicial y permanente del profesorado. Casi todo ello procede de las satisfacciones y los sinsabores acumulados durante más de veinticinco años dedicados a la formación de jóvenes que deseaban ser maestras y maestros, jóvenes ilusionados tanto por el inicio de su experiencia universitaria como por sus aspiraciones por trabajar en la enseñanza. Estoy convencido de que, coincidiendo casualmente con el paso de siglo, se están produciendo unos cambios de tal magnitud que de inmediato la educación tal como la hemos vivido dejará de ser, y a buen seguro que será para una mayor exigencia técnica y humana. La experiencia vivida ha servido para evidenciar el enorme desajuste entre los esfuerzos invertidos y los resultados obtenidos, así como la lentitud de cualquier cambio ante la omnipresencia de resistencias manifiestas y latentes. Sea ésta una aportación más para convencer de la inutilidad del inmovilismo.

ABSTRACT

In this article aimed at teacher trainers and primary school teachers, I have included some of my opinions about certain aspects of teacher training giving special importance to the need for teacher trainers to believe in their training programs and also underlining the idea that investigation can be an excellent resource for teacher training. This results from more than twenty five years experience in primary teacher training. I am convinced that with the turn of the century, we are experiencing changes so great that education as we have known it will cease to exist and this will necessitate greater technical and human demands. Experience has served to show the huge imbalance between input effort and the results obtained, and the slow rhythm of change due to the omnipresence of manifest and latent resistance. This contribution hopes to show the uselessness of resistance to change.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, Investigación educativa.

KEYWORDS

Teacher training, Educational investigation.

La formación del profesorado se encuentra, desde hace una década, en una encrucijada donde las ideas y los deseos parecen ir una dirección distinta a los hechos.

Todos sabemos que estamos ante un precipitado cambio tecnológico (que también lo será cultural) de consecuencias difícilmente previsibles y, por lo tanto, ante la gran oportunidad de tratar de hacer las cosas mejor que las hicimos. El temor y las

incertidumbres agarrotan las voluntades de muchos y así parece que son sólo unos pocos los que se atreven a arriesgar (cambiar).

Los indicadores demográficos, económicos, de nuevas profesiones, de la gestión del trabajo, del acceso a la información, de la gestión del conocimiento, de la formación,... se hallan todos ellos activados, advirtiéndonos del inminente inicio de una nueva revolución donde, entre otras muchas, la educación no puede –una vez más– quedarse rezagada. De hecho en muchos ámbitos formativos el cambio ya es perceptible; donde menos, en la educación obligatoria.

En poco tiempo, diez o quince años, la educación dejará de ser lo que hoy día es. La información y el conocimiento ya tienen “otros maestros”, las dinámicas sociales aceleran radicalmente sus transformaciones (familia, trabajo, ocio), y así, irremisiblemente, nos abocamos –todos– hacia un futuro donde las diferencias por exclusión se van a acentuar a no ser que seamos capaces de hacer una apuesta rotunda a favor de la educación; una educación capaz de educar y transformar, una educación cada vez más compartida y comprometida. Y éste es el reto ante el que nos hallamos. Todos necesitamos una nueva educación, lo cual comporta una nueva escuela y unos nuevos maestros. Ahora, más que nunca, nos hacen falta las ideas para guiarnos. Las ideas elaboradas entre todos, sin distinciones.

Así pues, es ante esta situación de cambios irreversibles en la que me planteo este texto, una aportación más, sobre las luces y las sombras de la formación del profesorado, del nuevo profesorado, a pesar de las resistencias que esto genera.

INTRODUCCIÓN

Ya sabemos que cuando tratamos de la formación del profesorado no es lo mismo referirnos a la formación inicial que a la permanente, aun cuando ambas tengan muchos puntos comunes; ni es lo mismo referirnos al profesorado de educación infantil y primaria que al profesorado de educación secundaria. Y aunque en muchas ocasiones, la palabra profesorado se usa para englobar al conjunto de profesionales de la educación, en otras ocasiones –en la mayoría– conviene precisar con detalle a qué profesorado nos referimos y en qué circunstancias lo ubicamos. En este caso concreto voy a referirme fundamentalmente a la formación inicial de los maestros y maestras, una formación tachada de excesivamente teórica, con una compleja problemática en sus planes de estudios, en los que se hace muy difícil de introducir cambios o modificaciones, tanto en las materias como en los contenidos y, sobre todo, en los procedimientos didácticos.

En este artículo pretendo reivindicar la participación y el protagonismo de las maestras y maestros en actividades de investigación relacionadas con su desarrollo profesional y su labor docente, ya desde el inicio de su formación inicial, tanto como un recurso para el aprendizaje como una finalidad en sí misma. Seguramente podría partir de las ideas o tópicos que han frecuentado ciertos discursos y ciertos textos sobre formación del profesorado durante la última década. Me refiero a presentar el maestro como un profesional crítico y autónomo que desarrolla tareas de investigador en el aula para acrecentar el conocimiento sobre lo que hace y sobre sí mismo.

La capacitación que se requiere para desarrollar actividades de investigación debe proceder de la formación inicial, donde los futuros maestros deben tener la ocasión de comportarse como un estudiante activo y crítico que ha aprendido a comportarse de una forma reflexiva y racional, y ha sido capaz de emitir juicios y tomar decisiones como resultado del programa de formación inicial que haya seguido en su Escuela o Facultad de Formación del Profesorado.

Estos supuestos, tan idealistas como escasos, a menudo sólo pueden sostenerse a partir de una fe rotunda en *los programas de formación* de los futuros maestros y maestras; o sea, se fundamentan en la certeza de que las actividades y estrategias formativas de los universitarios que estudian para maestros son capaces de modelar actitudes y aptitudes de estos estudiantes, y hacerles competentes en una serie de habilidades y competencias didácticas e intelectuales, entre las que la investigación es un elemento constitutivo –junto a otros– de su profesionalización. Desgraciadamente, todos sabemos que esto no suele ser así; y no lo es porque los programas de formación no pueden asegurar esta modelización de actitudes y aptitudes, ni porque los aspirantes a docentes tampoco presentan perfiles personales y académicos tan similares como algunos suponen; ni, tampoco, porque el profesorado que se ocupa de su formación, en algunos casos, no estamos a la altura de las exigencias sociales que tenemos sobre nuestro cometido, ni de las que van a tener nuestros alumnos de magisterio.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS

En los jóvenes aspirantes a maestros y maestras que acuden a nuestras universidades se da un conjunto de similitudes y disimilitudes que debería servir para advertirnos que las esperanzas en una formación inicial eficaz y eficiente (renovadora, suficiente, adecuada,...) sustentada en la reflexión y la crítica, debe basarse mucho más en la plena confianza en los programas formativos (planes de estudios, actividades complementarias y actividades asociadas), y no tanto en las aptitudes personales o las predisposiciones de los estudiantes.

Los estudiantes para maestro presentan una serie de rasgos y características capaces de caracterizarlos como conjunto. Se trata de datos ampliamente difundidos y conocidos sobre aspectos de su biografía personal, social y académica que, en general, los hace similares entre ellos. Lo mismo ocurre con sus motivaciones hacia los estudios de magisterio o sus preconcepciones de tipo profesional, que les llevan a una valoración –a menudo poco sustentada– de lo que es útil o no es útil para su formación universitaria, y que suele concretarse en un rechazo de la teoría y una sobrevaloración de la práctica.

Ciertamente cuando se aborda el tema de las creencias y las presunciones que tienen los estudiantes de magisterio sobre la educación (sobre las finalidades de la educación, la atención a la diversidad, las relaciones con los otros maestros, con los padres y madres,...) es entonces cuando se perciben diferencias sumamente interesantes y sugerentes entre los estudiantes.

Estas diferencias permiten descubrir tres tipos de estudiantes o perfiles de salida al término de los estudios de magisterio, que en distintas ocasiones hemos expuesto, por ejemplo, en *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 1996. Un primer perfil corresponde a futuros maestros con un concepto muy simplificado de lo que es la educación. Fundamentalmente entienden la educación como el proceso de adaptación de los individuos al entorno y orden social. Un segundo perfil caracterizado por un mayor nivel de conciencia profesional en el que destaca el sentido asistencial y rehabilitador que se otorga a la educación, así como una clara conciencia sobre valores como, por ejemplo, la igualdad de oportunidades o la no-exclusión. Y un tercer perfil que recoge las inquietudes de los estudiantes de magisterio preocupados por la preparación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos, sensibles, participativos,... entendiendo estos valores como un camino para la transformación social.

Quizá, lo más sugerente o novedoso sean los resultados de una muy reciente investigación donde nos hemos ocupado de estudiar las modificaciones, o no, de las perspectivas y criterios en los estudiantes de magisterio desde que inician sus estudios universitarios hasta que los terminan, y donde se evidencia cuatro itinerarios en las creencias y los supuestos educativos a lo largo de su formación inicial. El título de este trabajo es: *Valoración de los factores de impacto en los estudios para maestro en la Universidad de Barcelona*.

Estos itinerarios, que se refieren a los recorridos o cambios de las ideas (creencias, opiniones, valores,...) de los estudiantes a lo largo de su formación inicial, se pueden describir de la manera siguiente:

Un primer itinerario consiste en el mantenimiento de las presunciones iniciales del estudiante a lo largo de sus estudios, sin ninguna modificación sustancial. Sus ideas permanecen inamovibles, por ejemplo, sobre el aprendizaje de los niños, sobre la responsabilidad de la escuela o de los padres en la educación, sobre aspectos profesionales de los maestros, etc. En definitiva, sea para mejor o para peor, el programa de formación apenas influye en el estudiante.

Un segundo itinerario, más frecuente que el anterior, consiste en el aumento y la consolidación de conocimientos sobre la enseñanza, aunque básicamente sólo sea sobre la dimensión técnica de la enseñanza. En este caso, perviven (sobreviven sin ningún tipo de cambio) en los estudiantes para maestro los tópicos y las opiniones sobre la educación y sobre los comportamientos sociales que han elaborado personalmente a lo largo de su vida, de forma más o menos consciente. Estas creencias tienden a negar los nexos entre la educación (entendida más como enseñanza) y los comportamientos sociales, a los que consideran como poco dependientes de lo que hagan los maestros y mucho más determinados por una serie de factores externos a la escuela. Por ejemplo, prejuicios sobre racismo, ideas sobre la predeterminación del orden social (trabajo, estatus, ...), un concepto restringido de medio ambiente,... Se trata de un perfil de estudiante ansioso por lo que sabrá o no sabrá hacer en una escuela –en el aula– ante los alumnos, y que de forma persistente valora si lo que ya tiene (lo aprendido) es o no es suficiente para lo que va a hacer (lo que supone que va a hacer) en el aula de una escuela.

El tercer itinerario se halla en aquellos estudiantes con un proceso inverso al anterior. Durante sus estudios de magisterio aumenta progresivamente la toma de conciencia social de la educación mucho más que la instrumental, de la que no reniegan en

absoluto pero son capaces de situar las competencias y habilidades didácticas en un plano paralelo al de las competencias y habilidades intelectuales y sociales que deben tener los maestros. Son estudiantes que poco a poco consiguen perder el temor a la soledad del maestro y a la individualidad del educador, sustituyéndolo por la seguridad de las tareas compartidas y del trabajo en grupo, además de asumir sin desánimo que la formación práctica requiere de la formación en la práctica y por lo tanto requiere tiempo y supervisión.

Finalmente, el cuarto itinerario agrupa aquellos estudiantes que el paso por la universidad les ha servido para descubrir que no desean dedicarse a la educación en el marco formal de la escuela tanto como habían supuesto. Así, independientemente de si su motivación inicial, cuando empezaron los estudios de magisterio, era una motivación suficiente o no, en el transcurso de la carrera han aparecido intereses –insospechados antes– que modifican su orientación y sus expectativas de futuro, tanto académicas como laborales.

En el fondo, el estudio al que me refiero sirve también para dar elementos para el análisis de los programas de formación inicial, ya que los cuatro itinerarios hallados, aparte de que casi siempre se refieran a la distancia que cada estudiante establece entre un plano más aplicado y otro mucho más reflexivo y crítico, pueden reflejar, por la cantidad de estudiantes que transitan por unos u otros itinerarios, las cualidades –y los defectos– de un plan de estudios. (*Valoración de los factores de impacto en los estudios para maestro en la Universidad de Barcelona*, en prensa).

De los comentarios hasta aquí vertidos se desprende, además de lo dicho, el escaso valor o significación que viene a atribuirse a los programas de formación, y esto es algo que debería resolverse o tratar de mejorar.

Tal como hemos puesto de manifiesto en distintas ocasiones, por ejemplo, en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 1993, o en una comunicación en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, 2000, con el título de *La transición secundaria-universidad, los alumnos de la Logse*; parece como si irremediamente el efecto de un programa de formación inicial dependiera únicamente de tres causas azarosas y ajenas a él: a) las características individuales de los alumnos, b) la empatía y accesibilidad de los profesores y la satisfacción de los estudiantes por los recursos, y c) las relaciones con los compañeros de estudios

Los programas de formación inicial del profesorado, en nuestras universidades, han sido y son el reflejo de una serie de condicionantes que, sin tener nada que ver con las finalidades de los propios planes de estudios, han dificultado de forma significativa tanto la renovación como la innovación. Me refiero al difícil encaje entre áreas de conocimiento, departamentos y profesorado universitarios. Los planes de estudios los hacen quienes están y con lo que tienen y saben, a pesar de la existencia de un marco de referencia general como la Logse, donde se indica las cualidades y las competencias exigibles a los maestros y maestras, y, por lo tanto, lo que serían los requisitos exigibles de los programas de formación del profesorado.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ALGUNOS INTENTOS DE CAMBIO: LA REFLEXIÓN

En los programas de formación del profesorado de educación infantil y primaria, desde hace más de una década, se ha ido introduciendo la idea, y en ocasiones la práctica, de la formación en la reflexión. Un buen número de autores y publicaciones de los años ochenta y noventa avalan el interés por ir desplazando el énfasis, en la formación del profesorado, desde una formación estrictamente práctica, o eminentemente tecnológica, hacia una formación mucho más intelectual, con claras connotaciones reivindicativas de un nuevo estatus profesional y un marcado interés para que las dimensiones práctica y tecnológica estén filtradas o reguladas por procesos de análisis personal y colectivos a través de la reflexión.

El pensamiento reflexivo en los profesores es algo que se aprende y, por lo tanto, también se puede enseñar. Los programas de formación del profesorado basados en la reflexión recogen un conjunto de prácticas: prácticas de campo, microenseñanza, diarios, tareas escritas (biografías, registros personales, registros pedagógicos), investigación-acción, seminarios, entrevistas con los maestros en prácticas, observaciones clínicas, revisión de videos, reflexión en la acción, estudio de casos, etc. Todas estas estrategias tratan de inducir y habituar al maestro en formación a un tipo de análisis previo a la intervención docente, durante la intervención y posterior a la intervención que le permita valorar sus acciones, decidir sobre los cambios a introducir y sistematizar (automatizar) secuencias de acción que se han mostrado como eficaces. Y todo esto a través de procesos de reflexión inicialmente provocados y guiados por expertos durante la formación de los maestros, una formación en la práctica.

Sin duda, el número de estudios e investigaciones realizadas sobre el tema de la reflexión en la formación del profesorado ha ayudado a consolidar corrientes de pensamiento y, como tales, modelos tanto de carácter básico como aplicado. La mayor parte de la investigación se ha desarrollado sobre los periodos de formación inicial del profesorado, y en concreto sobre sus expectativas y realidades durante las prácticas docentes, y, también, sobre los periodos de entrada y de adaptación durante el primer año de ejercicio profesional, el periodo de maestro principiante.

La relación entre formación del profesorado y reflexión, que da pie a la corriente del maestro reflexivo, tiene buena parte de su fundamentación en la relación establecida entre investigación y desarrollo profesional de los maestros, que dio paso a la corriente del maestro-investigador. En estos campos destacan las aportaciones procedentes de determinados centros universitarios, como los británicos, los canadienses, los australianos o los estadounidenses, donde destaca K. Zeichner de la Universidad de Winsconsin. Igualmente, autores tan comprometidos y sugerentes como, por ejemplo: J. Calderhead, W. Carr, J. Elliott, A. Hargreaves o S. Kemmis, entre otros muchos. En España, la Universidad de Sevilla o la Universidad de Málaga, por ejemplo, junto a autores como C. Marcelo García o A. Pérez Gómez, perfilan lo que podríamos denominar como la “corriente andaluza”, o la “corriente catalana” en la que además de autores como M. Bartolomé, F. Imbernón o A. Latorre y R. González, debemos reconocer la influencia que han tenido algunas instituciones no universitarias próximas a los movimientos de renovación pedagógica. Tampoco hay que olvidar otros focos de estudiosos, más o menos consolidados, que se han generado en torno a las universidades de Valencia, Murcia, Oviedo, en el País Vasco, en la parte noroccidental del territorio, incluso en Canarias o

Extremadura, de tal manera que si quisiera relacionar los autores que trabajan sobre estas dimensiones de la formación del profesorado, sin atenerme a si forman o no una “corriente”, entonces debería citar prácticamente a todas las universidades españolas. Y, en este sentido, quiero aclarar que cuando me refiero a “corriente” simplemente quiero indicar núcleos capaces de generar un estado de opinión colectivo e identificado. En definitiva, esta indicación de autores y, sobre todo, de lugares debiera servir para entender la importancia de la extensión de este interés por el tema de la reflexión en la formación del profesorado.

La tradición o los antecedentes a esta corriente de pensamiento, sobre la reflexión y el maestro reflexivo, tiene distintas procedencias, algunas indirectas, como los trabajos desarrollados por L. Stenhouse, hace ya veinticinco años, sobre el currículum y la investigación sobre el currículum. Otras, mucho más directas, como las aportaciones de J. Elliot sobre la investigación acción. También el acicate que representaron los trabajos de D.A. Schön, incluso los de H. Giroux, y otros muchos que en mayor o menor medida aportaron y siguen aportando elementos a un discurso sobre la formación del profesorado que aunque con distintos enfoques tiene un núcleo común, a saber: situar a los docentes en el eje de la producción –la generación– del conocimiento educativo procedente del nexo regulador entre sus prácticas y las construcciones intelectuales y teóricas sobre la enseñanza, y por lo tanto sobre ellos mismos y sobre las consecuencias de sus intervenciones. Esto significa, también, reivindicar la emancipación profesional de los docentes.

Y todo esto, a mi modo de ver, se concreta –por lo menos– en tres ámbitos de acción: 1) los docentes son expertos en los distintos niveles del quehacer educativo: 1.1 en la ejecución práctica de la docencia, 1.2 en la toma de decisiones sobre el currículum, y 1.3 en la participación en la planificación de las políticas educativas. En segundo lugar, 2) los docentes son responsables de orientar y participar en la formación de los nuevos profesores y, también, en la formación permanente; y en la adopción de los criterios que regulen la carrera docente y su desarrollo profesional. Y, 3) los docentes deben promover y ocuparse de la construcción del conocimiento profesional, esto quiere decir que deben ocuparse de las dimensiones teóricas e investigadoras de la educación, y en concreto de la investigación sobre las áreas de trabajo que les competen: la curricular (qué hacer), la docente (cómo hacer) y la profesional (quién la hace y para quién).

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. LAS CAUSAS DEL FRACASO

Después de lo expuesto, cabe preguntarnos ¿qué causas y qué motivos son capaces de proporcionar tal resistencia a los distintos intentos y modelos de innovación y cambio educativos?

Se pueden invocar –de forma muy sucinta– cuatro tipos de causas capaces de desbaratar las propuestas y las intenciones más sugerentes e interesantes de cambio o transformación docente:

— Las causas personales y colectivas de los propios docentes y de los grupos sociales a quien atiende la educación. Las colisiones que se producen entre los derechos y deberes individuales y los colectivos.

— Las causas técnicas y políticas. En ocasiones la protección política del derecho a la educación puede jugar bazas excesivamente electoralistas. La política educativa no debería ser nunca un freno para las mejoras necesarias y exigidas. La educación precisa de un importante esfuerzo de imaginación por parte de los políticos y del suministro de suficientes recursos públicos.

— El peso de la tradición. Ésta es una de las causas más frecuentes del inmovilismo. El peso que tiene la tradición, incluso de forma poco consciente, sobre muchos tópicos de la educación ejerce de lastre en casi todos los ámbitos. En ocasiones se hace dura la lucha ante esta vieja tendencia al revisionismo, a la recapitulación histórica, al permanente balance de agravios y deudas históricas. Lo más preocupante es que como la tradición se halla íntimamente unida a la cultura, muchos de estos prejuicios sobre la escuela, la enseñanza, los maestros y maestras, etc. ya se manifiestan como asumidos y asumibles en muchos de los estudiantes para maestro.

— La falta de confianza en los programas de formación del profesorado, tanto en los programas de formación inicial como continuada. Esta falta de confianza, lamentablemente, suele estar compartida entre quienes diseñan los programas, quienes los reciben y quienes los patrocinan; o sea, los formadores, los maestros y la administración.

— Y, finalmente, una parte del propio profesorado comprometido en la formación de los maestros. Algunos de estos profesores, sin poner en duda su excelencia académica y profesional, se muestran incapaces de superar sus contradicciones mostrándose remisos y desconfiados en el valor de la educación, la escuela y los mismos maestros. El profesorado de las Facultades y Escuelas de formación del profesorado debe incorporar la investigación entre sus tareas. De lo contrario corremos el riesgo de que la universidad siga siendo un lugar donde sólo se dan clases mientras que la elaboración de nuevos conocimientos se lleva a cabo en otros lugares. Sin investigación, la universidad no es más que un instituto superior que se limita a la transmisión del saber, frecuentemente de forma poco crítica y sin que los alumnos sepan cómo se generaron los conocimientos (Guinovart, 2000).

Cualesquiera de las causas expuestas son suficientes para comprometer y llevar al fracaso los intentos de innovación o renovación educativa. Tampoco vale el tratar de obviar estos inconvenientes, sobre todo pensando que su resolución es competencia de otros; no es así, es competencia de todos y cada uno de quienes trabajamos en la educación y para la educación.

Debemos prevenirnos contra estos elementos causantes del fracaso de cualquier renovación. Debemos buscar con ahínco los argumentos morales capaces de hacer tambalear las tesis inmovilistas y el sentimiento de desazón imperante. Debemos buscar y exigir los recursos técnicos y materiales para ofrecerlos a quienes están dispuestos y tienen la voluntad y la capacidad para usarlos. Debemos mantener el espíritu solidario, el compromiso adquirido con la educación, y sentirnos en la obligación de responder adecuadamente a la sociedad de hoy preparando la sociedad del futuro.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las alternativas de mejora de la calidad educativa pasan sin duda por la resolución de los conflictos planteados como causas del fracaso o de la insatisfacción. De tal manera que junto a la mejora de las dimensiones personales y colectivas de los maestros y maestras, de las políticas educativas, etc. donde mayor incidencia podemos tener, los formadores, es en la mejora de los programas de formación.

En estos programas, una alternativa de cambio procede de lo expuesto cuando me refería a un nuevo modelo de profesor y, por lo tanto, de formación de los profesores, el profesor-reflexivo. Contando también con la evidencia de que está emergiendo un nuevo modelo de profesor basado en el paradigma de la comunicación que trata de superar algunas limitaciones del paradigma constructivista, especialmente las referidas a la dimensión individual *versus* la colectiva, o sea, el entender la construcción y la reconstrucción del conocimiento como una elaboración y un logro personal o como un logro social elaborado a través de la comunicación.

Todos los intentos de renovación del profesorado, en los últimos decenios, pasan por el intento de cambio de su estatus profesional, por situar la figura de los maestros ante un nuevo cometido profesional. Se trata de una pugna contra la tradición y contra un modelo de educación trasnochado e insatisfactorio para todos, de donde proviene la crítica social y la crisis interna del sistema educativo. En todo esto, una alternativa hasta ahora inexplorada en nuestros contextos, salvo excepciones, es situar la investigación educativa en un lugar mucho más destacado tanto en la formación del profesorado como en su cometido profesional. La investigación educativa se convierte en un recurso de enorme valor en manos de los maestros y de los formadores de maestros. La investigación educativa es un factor clave para la nueva profesionalización de los docentes.

La relación entre investigación y formación del profesorado tiene tres ámbitos de mejora claramente definidos: a) *La investigación en la formación*. Esto quiere decir el incremento de la presentación (análisis) de estudios e investigaciones en la docencia de la formación inicial de los maestros, como recurso y contenido de la mayoría de materias curriculares universitarias, o sea, una mayor fundamentación de los conocimientos didácticos en datos contrastados. b) *La investigación para la formación*. Se refiere al uso de la investigación sobre contenidos curriculares, por parte de los propios estudiantes, como alternativa de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y como alternativa a las rutinas docentes de los profesores. c) *La formación para la investigación*. Significa ocuparse de la capacitación de los estudiantes de magisterio para que puedan colaborar y desarrollar proyectos de investigación vinculados a su práctica profesional: curriculum, docencia y desarrollo profesional. Y todo esto prescindiendo, de una vez por todas, de las viejas historias de que “se trata de unos estudios de primer ciclo o de diplomatura y por lo tanto no tienen porque investigar...” o de “los maestros ya tienen bastante trabajo y obligaciones para que encima ahora tengan que hacer investigaciones...” o “tienen muy poca preparación y les falta tiempo...”. Ya que, en definitiva, todo este listado de inconvenientes sólo enmascara la desconfianza en la capacidad intelectual del colectivo de maestras y maestros, y la negación de su emancipación e independencia profesional; y por lo tanto la desconfianza en la propia educación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. CONTEXTO DE APLICACIÓN

La investigación educativa, en general, dispone de un amplio contexto de aplicación, lo que equivale a decir que dispone de diferentes campos y ámbitos de estudio. Cada campo de estudio acostumbra a corresponder con una determinada línea o tendencia de los distintos grupos o equipos de investigación, básicamente grupos o equipos radicados en las universidades, en las administraciones educativas, en centros educativos, incluso, en empresas dedicadas a la producción de materiales escolares y educativos.

Junto a estos ámbitos se sitúa un conjunto de campos de investigación en los que, de forma más o menos relacionada, se tratan temas próximos a los educativos; así pues, algunos tipos de investigación psicológica y sociológica, incluso médica, tratan temas relacionados con el desarrollo y el aprendizaje, o con conductas y creencias sociales; incluso, áreas más alejadas de la educación como, por ejemplo, la arquitectura o la economía también pueden ocuparse del estudio de temas comunes o relacionados.

Todos conocemos una clasificación, ya clásica, de los ámbitos de la investigación educativa, se trata de distinguir entre investigar *sobre* la educación, investigar *para* la educación o investigar *en* la educación. Y esto para tratar de delimitar áreas en función del tamaño (macro/micro estudios), en función de la implicación de los agentes educativos (desde el interior/exterior de los diferentes subsistemas educativos: aulas, ciclos, centros,...). También podemos atender a una clasificación de los ámbitos de aplicación de la investigación educativa según los núcleos que configuran el tramado de la educación, o sea: el alumnado –los niños y las niñas–, el profesorado y el curriculum; aunque en algunos casos sea difícil delimitar si se está estudiando uno u otro núcleo por la interrelación entre ellos, lo cierto es que el objetivo de la investigación suele centrarse fundamentalmente sobre uno de ellos.

La investigación sobre el alumnado, los niños y las niñas, responde a la necesidad de conocer quiénes son, cómo aprenden, cuál es su entorno, qué expectativas tienen,... y cómo esta realidad o realidades afectan la enseñanza y el aprendizaje, y a su vez, como se ven afectadas por la educación que reciben los alumnos.

La investigación sobre el curriculum responde a la necesidad de conocer la adecuación y ordenación de los contenidos curriculares, su didáctica y su evaluación, éste es un campo muy propio para las áreas de conocimiento curriculares y las didácticas aplicadas. Y también se ocupa del estudio de los ejes transversales, de los modelos organizativos de los centros, etc.

La investigación sobre el profesorado tiene cierta especificidad que la hace particular, ya que no sólo se ocupa de saber y conocer cómo es el profesorado, o cómo y porque piensa y actúa de maneras determinadas, sino que también se ocupa por saber cómo se transforma el profesorado: cómo y qué le hace ser como es y qué es capaz de hacerle cambiar. De tal manera que éste ámbito de la investigación educativa sobre el profesorado se encuentra indisolublemente ligado a la actividad formativa del propio profesorado: se forma porque se conoce mejor y se conoce mejor porque se forma.

Hasta aquí, la descripción de los ámbitos de investigación íntimamente unidos a los contextos de aplicación, sirve para explicar qué se puede hacer: conocer a los alumnos, analizar el currículum y la organización, estudiar a los profesores; pero falta precisar desde dónde se puede conocer, analizar o estudiar, es decir, desde qué punto o espacio se atiende la generación del conocimiento sobre estas realidades educativas con el fin de entenderlas para poderlas mejorar. Y estos estudios pueden ocupar desde casos o situaciones muy concretos hasta casos o situaciones de amplia extensión.

Además, cabe considerar a este respecto dos posicionamientos: la investigación desde *fuera* del contexto y la investigación desde *dentro* del propio contexto. En el primer caso, investigación desde fuera del contexto, significa situar el eje de la investigación (el punto de observación, el punto de análisis y el punto de interpretación) fuera del contexto que se estudia –que no quiere decir que los investigadores no estén físicamente en el escenario– y, por lo tanto, entender lo que se estudia (los alumnos, los programas docentes o las actuaciones de los maestros) como objeto de estudio, como algo que ocurre en su contexto natural pero se analiza a distancia, contemplando los hechos, sin implicar a los investigadores con los hechos investigados ni a los actores (los sujetos) con la investigación. La clave para entender esta situación es la distancia. La distancia formal entre quienes investigan y quienes son investigados, la distancia entre los objetivos de unos y otros, entre las presunciones, entre los deseos, entre las expectativas,... y, sobre todo, la distancia entre los procesos que se siguen y los resultados que se obtienen. En estos casos no se suele investigar para quienes son investigados sino para los propios investigadores, o para terceros.

En el segundo caso, la investigación desde dentro del contexto se plantea como algo que planean y ejecutan los propios actores de la situación –con ayudas o sin ellas– implicando a todos en un proyecto común, surgido del interés común, que precisa del grupo tanto para la realización como para el análisis y la elaboración de las conclusiones. Se trata de estrategias de investigación –tipo investigación-acción– que entienden la subjetividad, el diálogo y la negociación en el grupo como valores básicos para abordar el conocimiento del fenómeno de que se trate, algo que compete y afecta a todos los que participan: una necesidad, un interés, una dificultad,...

De alguna manera estas dos formas de aproximarnos al conocimiento de la realidad comportan distintos supuestos teóricos, planteamientos y metodologías. En un caso, el conocimiento de la realidad se hace a través de la segmentación del fenómeno que se estudia, generalmente a causa de su complejidad. Se acepta pues la existencia de un objeto de investigación que se puede descomponer en partes para facilitar su análisis y comprensión. En el otro caso, el acceso al conocimiento de la realidad se aborda tratando de aprehender la totalidad del fenómeno tal como se presenta y en su propia complejidad, identificado no sólo las partes del fenómeno sino también las relaciones entre ellas y el cómo lo crean y lo comprenden quienes forman parte de esa realidad.

El mayor beneficio de la investigación, pienso, es que se trata de una actividad sistemática, rigurosa, etc. que, sobre todo, aporta y genera conocimiento a quien la ejecuta (la realiza); conocimiento sobre lo que se estudia y conocimiento sobre quienes lo estudian. En tal caso, la investigación sobre el alumnado con la participación de los propios alumnos, les aporta conocimientos sobre ellos mismos generados desde ellos mismos. La investigación de los profesores sobre el currículum o sobre la actividad del propio profesor

genera un tipo de conocimiento distinto del conocimiento *importado* o suministrado por otros, o del conocimiento que procede de la práctica o de las rutinas,...

El conocimiento generado a partir de la investigación, además, ayuda a la emancipación y a la independencia del criterio externo, de la prescripción de otros sobre el comportamiento aceptable o no de uno mismo, libera a los maestros de la dependencia del juicio de otros. Y así, se facilita el paso de actitudes acriticas a posicionamientos críticos; o mejor dicho, el paso del uso únicamente del sentido común al uso de un sentido más riguroso en el análisis de situaciones y la toma de decisiones. Quiero insistir en que todo este razonamiento se sustenta en el supuesto de la rigurosidad de la investigación, lo cual exige conocimientos y destrezas que deben enseñarse y aprenderse.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ¿CON QUIÉN INVESTIGO?

La historia de la ciencia, cuando describe los inicios de la investigación, sitúa la labor del investigador connotada de una serie de elementos de marcado carácter individual –las capacidades de una persona– e individualista –que trabaja de forma solitaria, o casi– en una tarea contra elementos de muy distinta índole: la cultura popular, la superstición, el conocimiento oficial, el mecenazgo, la incompreensión social,... Este aislamiento que con frecuencia caracterizó muchos aspectos de la investigación hasta mediados del siglo XX, también se vio favorecido por el carácter nacional o nacionalista que impregnó a gran parte de los investigadores, así como a los estados o naciones, que pronto entendieron el nuevo valor estratégico de la investigación, como un valor de poder y de supremacía, capaz de subordinar los intereses de los demás. Las potencias económicas y militares descubren que el poder del conocimiento, además de un poder político y económico, es un poder capaz de generar deseos hegemónicos y de dominación. Por ello no es de extrañar que la dimensión “internacional” de la investigación sea una característica relativamente reciente y, sin duda, más favorecida por intereses económicos que por intereses de tipo social o humanísticos.

Los intentos de modificar este panorama “crítico” de la investigación clásica, surgen con la aparición de concepciones ideológicas, filosóficas y sociológicas, que a partir del primer cuarto del siglo XX tratan de hallar argumentos capaces de movilizar a grupos sociales e intelectuales a favor de la emancipación de los hombres. Emancipación en términos sociales, culturales, económicos e intelectuales; reivindicando la libertad del hombre y la mujer frente a distintas formas de tiranía: económica, laboral, cultural, imperialista,...

Pretendo, pues, apuntar algunos elementos para enjuiciar tres dimensiones de la investigación, difícilmente reconciliables entre ellas, capaces, cada una, de dibujar el perfil conceptual e ideológico que identifica lo que venimos denominando como paradigmas y, también, las líneas formativas en el campo de la investigación, o sea los principios y las estrategias que suponemos pueden formar un investigador/a; lo cual, a su vez, permite rastrear algunos aspectos de los orígenes, el desarrollo y el momento actual de la investigación.

Dimensiones de la investigación: individual, en equipo y en grupo.

Dimensión *individual*. Se trata de una forma de planear la formación de los investigadores, y por lo tanto una forma de entender y de hacer la investigación, dando una enorme importancia a las competencias académicas e intelectuales del individuo, a quien debe formarse en un conjunto de conocimientos y habilidades de gran amplitud y complejidad técnica. Por ejemplo: metodología, estadística, diseño y validación de instrumentos, técnicas de análisis de datos, informática, gestión telemática, acceso a bases de datos, etc. En este modelo, la formación y la actuación del investigador corresponden a escenarios distintos, la formación se realiza en un marco formal, la universidad, y la actuación en otro igualmente formal, el escenario de experimentación: el laboratorio o el aula. El investigador pasa por una primera fase de formación, básicamente teórica, con la finalidad de “aprender para saber” y adquirir habilidades en materia de investigación. Los principios científicos de la investigación se basan en la objetividad, la experimentación y la generalización.

En las Ciencias de la Educación querer sentar los principios científicos sobre la objetividad, la experimentación y la generalización (o elaboración de teorías) es abocarse a reconocer de inmediato la imposibilidad de hacer ciencia de la educación, pues sólo unos pocos fenómenos de los que nos encontramos pueden analizarse de forma objetiva a través de una rigurosa experimentación y con las adecuadas comprobaciones de validez externa; y a su vez, estos pocos fenómenos se refieren a cuestiones parciales o muy puntuales de un fenómeno mucho mayor y complejo que contemplado en su globalidad diluye o hace insignificante el análisis parcial de cualquiera de las partes que lo configuran.

Esta dimensión individual, referida a la idea de que un investigador (una maestra o un maestro) deba o pueda seguir los requerimientos propios de este modelo de investigación, junto a su labor docente cotidiana, se trata de una dimensión sin mucho sentido y que difícilmente puede prosperar. Y esto no tan sólo por la dificultad o la imposibilidad de desarrollar un trabajo de este tipo en solitario, sino, sobre todo, por la nula trascendencia que suele tener y el escaso aporte que hace para la innovación. No voy a insistir más sobre el tema; creo que se hace innecesario insistir en la inadecuación de la dimensión individual en materia de investigación educativa.

Dimensión del *equipo de investigación*. Se trata de planear la formación de los investigadores primando el sentido que se atribuye a los equipos de trabajo. Los equipos se distinguen por el grado de homogeneidad o de heterogeneidad que presentan. En el campo de la investigación muchos equipos responden a una concepción interdisciplinar, de especialización, con roles y funciones claramente diferenciadas, donde puede ejercerse desde el liderazgo hasta tareas de complemento o auxiliares. Por lo tanto se establecen rangos entre los miembros de los equipos: la coordinación, los expertos, los subalternos, etc. Este modelo de funcionamiento, tan extendido en muchos campos de la ciencia, es muy poco habitual en el ámbito de la investigación educativa. Responde a un modelo teórico donde la investigación en equipo, además, sirve de formación o meritaje para los “aprendices”. Esto, en el campo educativo, significa equipos de profesores con la participación de expertos externos (profesores universitarios, inspectores, expertos). Esta “participación” de expertos también admite distintos matices: cooperación (todos con el mismo objetivo de trabajo), colaboración (en el trabajo de algunos), supervisión (de los expertos sobre el trabajo de los maestros o profesores). En estos casos la formación del profesorado en materia de investigación se centra más en conocimientos fundamentales sobre la investigación, a menudo adquiridos en situaciones de aprendizaje formal en la

universidad, que se ocupan de: qué es (naturaleza), para qué se hace (justificación), como se hace (métodos),..., qué beneficios aporta (evaluación), ... y que en todo caso parece demandar, además, un plan de formación contextualizado y práctico, unas prácticas, en interacción con expertos y otros profesores. En definitiva se trata de “aprender haciendo”, de adquirir conocimientos a través de la práctica.

La variedad de facetas que ofrece la dimensión que estoy analizando, obliga a extenderme un poco más, ya que en la medida en que los equipos están más jerarquizados los propósitos de las investigaciones son más objetivos o incluso distantes de los intereses de los participantes, y en la medida en que los equipos son más homogéneos o menos estratificados acostumbran a ocuparse de temas más próximos y comunes a todos los participantes. A la investigación mediante el trabajo en equipo, que como se verá la distingo de la investigación mediante en trabajo en grupo, le corresponde un amplio abanico de opciones y posibilidades educativas, y puede ocuparse de la mayor parte de objetivos que comúnmente entendemos como propios de la investigación de los maestros en la escuela: investigación curricular, investigación sobre el profesorado, investigación sobre rendimiento académico, sobre métodos didácticos, sobre el centro docente,... Pretende conocer una realidad –externa– con la finalidad de comprenderla (cómo es) y, si cabe, explicarla (por qué es y cómo se puede modificar).

Para estos supuestos la formación inicial del profesorado debe asegurar un nivel básico de conocimientos en materia de investigación educativa que le permitan afrontar tareas de trabajo en equipo con adecuación y garantías de éxito en la participación en proyectos de investigación e innovación.

Dimensión de *grupo de investigación*. Este caso es diametralmente opuesto a los planteados anteriormente. Formación y actuación se combinan conjuntamente y de manera indisoluble. El modelo responde al criterio de “hacer para aprender”, ya no se trata de aprender primero para hacer luego. Ahora se pone en juego la interacción de unos con otros en el plano de la comunicación, sin estamentos ni jerarquías, con la finalidad de recrear actitudes respetando las aptitudes de cada uno y, por supuesto, con la intención común, del grupo, de conocer una realidad –propia, que implica y afecta al grupo– con la finalidad de entenderla y, si cabe, transformarla o mejorarla. El grupo de investigación asume de forma tácita o explícita, principios de negociación y decisión democráticos, principios de respeto a la divergencia, principios de organización y gestión comunitaria,... en función de un interés común y compartido por el grupo –de todos y de cada uno de los integrantes del grupo–, lo cual quiere decir que no hay otra condición que la de determinar un objetivo de investigación común y la de aceptar una metodología basada en el diálogo, la observación y la acción. No hace falta insistir mucho en que una metodología de investigación basada en el diálogo y la acción, a menudo, comporta también modificaciones en las creencias, las actitudes y las aptitudes de las personas que participan en el proceso.

La formación del profesorado orientada hacia el modelo de grupo de investigación tiene un enorme potencial, ya que obliga a replantear los roles de profesores y estudiantes en la universidad, introduciendo modificaciones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (procesos no tan interdependientes como se piensa). Aumenta el énfasis por los procesos de enseñanza-aprendizaje (ya no nos conformamos con que alguien que sabe algo –el profesor– lo enseñe a quien no lo sabe –el estudiante–, sino que ahora pretendemos que

el profesor enseñe a cómo aprender ese “algo”, y el estudiante sea capaz de saber cómo y qué tiene que hacer para aprenderlo; para lo cual el profesor tiene que conocer al estudiante y éste se tiene que conocer a sí mismo). Además, se potencia la dimensión colectiva por encima de la individual, así mediante grupos de aprendizaje/grupos de investigación se hace hincapié en la creación o recreación de significados de tal manera que el conocimiento ya no es algo personal y privativo sino colectivo y compartido, no se construye el conocimiento en el individuo sino en el espacio de la interacción entre las personas.

Esta forma de entender la investigación (la investigación-acción) no se debería diferenciar de la forma de entender la formación, la formación del profesorado, de los maestros. En la formación del profesorado, la inicial y la permanente, se hace necesario incorporar la investigación como estrategia formativa en todas las áreas de conocimiento, las más teóricas y las más prácticas, a sabiendas de que se forma al profesorado mediante una estrategia directamente extrapolable a la escuela y al aula. Los maestros, y los futuros maestros, aplican la investigación-acción como un modelo de aprendizaje basado en la comunicación y la interacción.

Experiencias de este tipo las podemos consultar, entre otros, en los trabajos de K. Zeichner en la universidad de Winsconsin; y de la vigencia y actualidad de las mismas, da cuenta la ponencia presentada por este formador en el reciente I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, junio de 2000.

Ante el modelo de investigación-acción están apareciendo otros modelos que, intentan superar algunos de sus puntos débiles para huir de un modelo de investigación que pudiera ser tachado de marginal o para necesitados, denunciando la investigación-acción como un conglomerado formado por aquellas metodologías alternativas que han ido apareciendo sobre cómo hacer investigación; pero de este tema ya nos ocuparemos en la próxima ocasión.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL LASTRE DE LA TRADICIÓN. UNA VEZ MÁS, LA DISTANCIA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Las disciplinas que tradicionalmente proceden y se desarrollan desde la investigación tienen como consustancial con su aplicación y con su enseñanza-aprendizaje la propia investigación. Las disciplinas que no proceden de la investigación, si proceden de la discusión y la elaboración intelectual, a veces, se les suele denominar despectivamente como teóricas, y si proceden del marco de la aplicación, del hábito y de la costumbre, se las denomina prácticas.

Así pues, una parte de las ciencias de la educación tiene su origen en el conocimiento procedente de la tradición filosófica y discursiva, y otra parte tiene su origen en el conocimiento práctico. La particularidad radica en la falta de nexo o relación entre ambos tipos de conocimiento.

La práctica tradicional de la enseñanza, en el ámbito escolar, es un tipo de práctica barroca, vieja, que todavía se deja sentir en demasiados sitios; y, a su vez, una práctica simplista, pues basa la enseñanza en unos presupuestos bastantes inamovibles de lo que es

el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, de lo que hay que hacer para enseñar y para aprender. Y esto sin olvidar que me refiero a una enseñanza (un modelo didáctico y un modelo organizativo) consecuente con un modelo de educación enquistado de muchos de los tópicos sociales clasistas y sexistas, y ocupado en la preparación de mano de obra para el mundo productivo. En definitiva, una educación alienante y alienadora para las clases trabajadoras, ya que nunca se había entendido la educación como una fuente fundamental para la liberación de las personas, de las mayorías sociales y de las minorías excluidas, sino más bien como una fuente de homogeneización para reproducir los modelos sociales imperantes y evitar la discrepancia. Para estas prácticas educativas nunca ha hecho falta mucho bagaje teórico.

Estas formas tan inveteradas e inamovibles de “hacer la enseñanza”, estas prácticas tan repetidas y reiteradas, representan unos de los lastres educativos más difíciles de superar. Y no hago este comentario con el pensamiento puesto en nuestro entorno cultural y económico sino en muchos otros más deprimidos y desprovistos donde la educación es, a su vez, la gran alternativa de transformación, y también el fiel reflejo de todas las limitaciones sociales y de acceso a la cultura.

No debe extrañarnos el eterno divorcio entre teoría (la tradición filosófica en la educación, el mundo de las ideas) y la práctica tradicional, sustentada sobre muchos de los principios del amaestramiento animal, infravalorando la inteligencia –por la memoria–, la creatividad –por la repetición–, la crítica –por la obediencia–, la excepción –por la norma–, el espíritu científico y la duda –por algunos tipos de fundamentalismos religiosos o morales–... A esta práctica nunca le ha hecho falta teoría alguna. Esta práctica ha sido, y es, un lastre para la educación.

También otras disciplinas, en sus orígenes más modernos, se hallaban parasitadas por esta doble orientación filosófica *versus* práctica, con un cierto desprecio hacia la dimensión aplicada, como ocurrió con la Medicina que, incluso, tuvo que coexistir con la presencia de elementos mágicos y esotéricos. La Psicología tampoco se escapó de este dualismo, ni la Física, ni... Ahora bien, la mayor parte de las disciplinas fueron capaces –pudieron– reaccionar contra la esclavitud de la tradición y contra la confrontación entre teoría y práctica, y fue así, gracias a que consiguieron situar la investigación en el vértice o cruce entre la elaboración de las teorías y la aplicación práctica (de manera biunívoca: de la teoría a la aplicación, de la aplicación a la teoría).

Esto, esta relación entre teoría y práctica, en las ciencias de la educación, prácticamente no ha existido, y no tanto por ausencia de investigación –que tampoco la ha habido en demasía– sino por la distancia que ha habido entre teóricos y prácticos; distancia concretada en el desprecio mutuo y el deambular –por el mundo de la educación– los unos de espaldas a los otros.

Además, en esta estéril discusión entre teoría y práctica, se ha querido mantener latente una enorme mentira, la que contraponen teoría y práctica en el sentido de que la una reduce a la otra. Parece como si se aceptara de forma implícita que el conocimiento teórico se puede elaborar de espaldas al conocimiento práctico y a la inversa; como si fuera imposible aquello que es necesario y sustancial, que el conocimiento teórico fundamenta y se fundamenta en el práctico, y el conocimiento práctico fundamenta y se fundamenta sobre el teórico. Se da por aceptado, por parte de muchos estudiantes de magisterio,

incluso de maestros en ejercicio, que la teoría no tiene nada que ver con la práctica, incluso que la limita ya que ocupa espacio y tiempo que no puede dedicarse a la práctica. El error que tenemos delante no es la contraposición de teoría y práctica, en términos absurdamente cuantitativos –más de lo uno implica menos de lo otro– sino el desconocimiento de lo que significa la elaboración del conocimiento teórico y del conocimiento práctico.

En el fondo, la reivindicación que aquí se presenta consiste en legitimar a los prácticos, a los profesores, en el uso de la investigación como recurso para producir conocimientos avalados por la práctica y capaces de construir modelos teóricos. La empresa es difícil, sin duda, pero estoy convencido que merece la pena correr el riesgo. Más difícil y desalentador es aceptar como inamovible el estado actual de la enseñanza.

A nadie extraña, hoy, que en la formación de los nuevos médicos, físicos,... los recursos formativos se fundamenten en la investigación, tanto en los resultados de la investigación como en la preparación para la investigación. De tal manera que el progreso de las disciplinas sólo puede entenderse a través de la sincronía entre la investigación y la elaboración de modelos y de teorías; el progreso de las disciplinas también es el progreso de las profesiones ligadas a ellas.

Todo este razonamiento, en el que no voy a extenderme más, quiere servir para advertir como el denominado problema entre teoría y práctica en ciencias de la educación no es más que un problema de tradiciones. Un problema asentado sobre diversos tópicos, la mayoría de naturaleza especulativa, que tienen en común su distanciamiento y desarraigo con la investigación.

La investigación en educación siempre ha sido vista con desconfianza tanto por los teóricos como por los prácticos. Los unos porque temen la evidencia de los hechos, y los otros porque desconfían de que el sentido común, la buena voluntad y la experiencia no sean suficientes –como parecen constatar día a día– para cumplir con dignidad la tarea educativa.

No debe extrañarnos, pues, que parte de las enseñanzas que se imparten en la formación de maestros y profesores se sustenten en las ideas, sin duda, bien intencionadas y en las evidencias que aporta la experiencia de los propios formadores.

En la formación de maestros deberíamos erradicar la presentación de creencias o opiniones (propias o apropiadas) como si fueran conocimientos, lo cual ha sido hasta ahora una rémora en la formación del profesorado. El conocimiento, que se entiende como una serie de afirmaciones organizadas de hechos o ideas que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, procede de la experiencia y de la evidencia empírica (Castells, 2000). Ahora bien, en muchos ámbitos de la educación, la experiencia tiene escasa entidad ya que tanto su naturaleza como su sustentación proceden de contextos inexistentes en estos momentos. Las transformaciones ocurridas en los últimos diez años han vuelto obsoletas muchas de las experiencias sobre las que se asentaban la formación de profesores y maestros. Estamos ante una nueva era de “alfabetización” en la que la universidad no sólo tiene que ocuparse de lo que ha de enseñar (contenido) ni de cómo lo ha de enseñar (didáctica) sino muy especialmente de “para qué” lo ha de enseñar.

El reto que todavía hemos de encarar para conseguir transformar las ciencias de la educación y, con ellas la formación del profesorado, y así abandonar esta especie de

prehistoria en la que nos encontramos, consiste, en primer lugar, en rechazar todos aquellos supuestos formativos del profesorado (programas, profesores, experiencias, textos, cursos,...) que no ofrezcan las opciones del contraste y de la demostración y, en su caso, por lo menos que puedan ofrecer las opciones de la crítica y de la duda. La segunda cuestión a resolver se refiere a la exagerada devoción por la práctica, como si se tratara de una panacea. Debemos insistir una y mil veces que la práctica entendida como fuente de experiencia por sí misma, puede ser tan discutible y dudosa como la simple teoría descontextualizada o obsoleta. Además, la devoción por la práctica reduce la docencia a una simple habilidad despojándola de su bien máspreciado: las intenciones, el debate sobre los objetivos, las decisiones sobre el *qué hacer*, antes del *cómo hacer*. Ya sabemos que a menudo, la idea de práctica no se asocia tanto con la forma de hacer o de aplicar el conocimiento a una situación concreta de enseñanza-aprendizaje, sino que se quiere referir al manejo de las situaciones sociales que se presentan en el quehacer educativo: con los alumnos, los padres y madres, y los otros profesores y profesionales.

La responsabilidad civil de la educación es enseñar y enseñar a aprender para conocer mejor y poder transformar las realidades sociales personales y colectivas. Y aunque hoy día, la educación se ocupe de la formación y desarrollo de la persona, del acceso a la cultura y del fomento de la conciencia democrática, por lo tanto de la formación personal y social, no resulta nada fácil desterrar determinados arquetipos, invisibles pero profundamente arraigados, sobre los modos de hacer educación y sobre las formas de actuación del profesorado, y por lo tanto sobre la formación del profesorado. Los programas de formación del profesorado, coherentes y de calidad, son una clara alternativa para encarar el futuro que ya es hoy. Una innovación docente que reclaman estos “nuevos” programas es el uso de la investigación como recurso formativo. El progreso de la educación está en manos de las maestras y maestros, de su responsabilidad personal y colectiva, y de su capacidad para convertirse en el nexo entre teoría y práctica a través de la investigación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA RESPONSABILIDAD COMÚN

Parte de la problemática que aquí se plantea es una problemática común a las disciplinas de origen humanista, como lo son las ciencias de la educación. Hay que reconocer el derecho y la obligación que tenemos quienes estamos ocupados en estas disciplinas para el progreso de las mismas, ya que el progreso de los conocimientos se acompaña también del progreso de los ámbitos profesionales asociados a esos conocimientos.

En concreto, en el campo de las ciencias de la educación, punto primero: debemos colaborar –insistentemente– en eliminar los prejuicios existentes sobre los maestros y maestras, y en situarlos en el estatus profesional que les corresponde. Punto segundo, hemos de ocuparnos de formar y motivar suficientemente a los maestros en el uso y en la utilidad de la investigación educativa, incluso de la investigación procedente de otros campos disciplinares como la medicina, la psicología, la sociología,... Punto tercero, hay que capacitar a los maestros para la participación en investigaciones propias de su ámbito y cometido profesional. Punto cuarto, hemos de dar a conocer el valor formativo de la

investigación, y así implementarla como estrategia formativa en los programas de formación del profesorado.

Todo esto significa que en la formación inicial y continuada del profesorado debe incluirse la investigación educativa y, también, la investigación aplicada a las didácticas específicas. Es una alternativa para la renovación y el cambio, ya que la incorporación de la investigación en la dimensión profesional de los maestros no pretende aumentar el número de cometidos o de competencias que les corresponden sino modificar las formas de enfocar sus competencias profesionales; en definitiva, una vía para un nuevo enfoque de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, J.F.; BARQUÍN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal.
- CALDERHEAD, J. (Ed.) (1994). *Educational research*. London: Multilingual Matters.
- CARR, W. (1996). *Una Teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información*. Vol I (5ª reimp.). Madrid: Alianza.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FORNER, A. (1993). "Los maestros que vienen". *Cuadernos de Pedagogía*, 220.
- FORNER, A. (1996). "Los futuros maestros". *Cuadernos de Pedagogía*, 247.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GUINOVART, J. (2000). "La universidad, o será investigadora o no será". *El País*, (31.05.2000).
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (Coord.) (1992). *La Investigación sobre la formación del profesorado*. Madrid: Cincel.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- REASON, P. y BRADBURY, H. (Eds.) (2000). *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- RICHARDSON, V. (Ed.) (2000). *Handbook of research on teaching*.
- SCHÖN, D. (1998). *El Profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- ZEICHNER, K. (1999). "Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum". *Practical Experiences in Professional Education*, 3(1), 1-26.