

ESTUDIO DEL CURRÍCULUM ESCOLAR A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN INTERNA

JOHN ELLIOTT*

RESUMEN

Este trabajo que aquí se presenta hace un planteamiento de la construcción del ámbito escolar a través de la investigación interna de los propios profesores en la práctica.

El autor presente el punto de vista que tiene el profesor del teórico, como un extraño que viene a imponer unas normas. Intenta llegar al convencimiento de que la vía de elaboración del currículum escolar viene de la práctica del propio docente en el aula.

La reflexión interna y la investigación en la acción son facilitadoras de esa construcción, haciendo del profesor un investigador.

También nos presenta una crítica desde la Investigación-Acción y el uso que de ella se hace por parte de personas que intentan resolver el conflicto surgido dentro de la propia acción docente.

Hace una presentación sobre los dilemas que surgen del uso de las técnicas cualitativas de la investigación (Investigación-Acción) por parte de profesores que intentan acercar la reflexión a su práctica y los problemas que de ella se derivan.

ABSTRACT

This job presents a question about the construction of the curriculum. Through an inside research for the teachers into the practice.

The autor presents the teacher's the point of view about theorist as a stronger who comes to impose some patterns. He tries to arrive to the knowledge that the elaboration of a curriculum is from own teacher's practice in the classroom.

The inside reflection and the action research are facilitators about this construction, making the teacher to researcher.

Besides, he presents us a criticisms from. The action research and the use that. The teachers make of it, to resolve the conflicts. He presents the dilemmas appears in the teachers' use of qualitative methods of research (Action-Research) by who use the reflection into their practice and the problemas derived.

PALABRAS CLAVE

Investigación Acción, Investigadores internos, Práctica reflexiva, Profesor investigador, Investigación interna versus investigación externa, Reflexión sobre la práctica.

KEYWORDS

Action-Research, Insiders Researches, Reflective practice, Insider Research versus External Research, Reflective practitioner, Reflection into practice.

* Traductor: D. Mauricio de Onís Solís

1. INTRODUCCION

La investigación y Evaluación Internas del Curriculum pueden ser consideradas como la solución al problema del enfrentamiento/dicotomía entre la teoría y la práctica. Algunos argumentarán que éste es un problema teórico en sí mismo, al haber muchas teorías diferentes sobre la relación entre la teoría y la práctica.

Yo diría que por encima de todo se trata de un problema práctico. Abordémoslo, no tanto desde el punto de vista del teórico de la educación, como a través de la visión de los profesores en activo.

Desde su punto de vista, la teoría es algo que no pueden aplicar o usar (en conexión) a su práctica. Y ello no quiere decir que esta experiencia como tal constituya un problema para ellos: podrían simplemente rechazar la teoría como algo "inútil". No ocurre nada. Pero yo sugeriría que la relación teoría-práctica sí constituye un problema práctico para los profesores, porque en cierto modo se sienten amenazados por la teoría.

Analicemos esta sensación de amenaza.

En primer lugar, los profesores sienten que la teoría es amenazante, porque es producida por un grupo de *extraños* que afirman ser expertos en la generación de nociones válidas acerca de las prácticas educativas. Esta pretensión de pericia se evidencia en el arsenal de procedimientos, métodos y técnicas que tales *investigadores* emplean para recopilar y procesar información sobre la práctica de los *internos*. Estas tienen poco parecido con el modo en el que los profesores procesan información para plantear sus juicios prácticos. No importa si las técnicas generan mediciones psicométricas, etnografías o teorías *grounded*. Todas simbolizan el poder del investigador de definir su conocimiento válido.

Para los profesores la teoría es simplemente el producto del poder ejercitado a través del dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional, que define la competencia docente como un asunto/cuestión de conocimiento intuitivo de un oficio/práctica, tácitamente adquirido a través de la experiencia. Desde este punto de vista fenomenológico, desde el punto de vista de los profesores, la teoría es lo que los investigadores *extraños* dicen sobre su práctica, tras haber aplicado sus técnicas especiales de proceso de información. Como tal está alejada de su experiencia práctica de cómo son las cosas. Inclinar-se ante una teoría es negar la validez de su propio conocimiento de la profesión basado en la experiencia.

En segundo lugar, el sentimiento de amenaza puede verse agrandado si el conocimiento generado ... en forma de generalizaciones sobre la práctica, implica que la experiencia de profesores que operen en unas circunstancias específicas no es una base adecuada a partir de la cual generar un conocimiento profesional. Esto contradice su propio auto-entendimiento.

La generalización supone la negación de la experiencia diaria del individuo practicante. Refuerza la impotencia de los profesores para definir qué va a contar como conocimiento en su práctica. Cuanto más tienden los investigadores a un conocimiento generalizable, más amenazante es para los profesores, porque entrará en contradicción con su noción de ellos mismos como generadores de conocimiento.

Los profesores tenderán a considerar las presunciones del conocimiento generalizable como más teóricas que, por ejemplo estudios de casos dentro de su práctica, precisamente porque las sienten desconectadas de su propia experiencia; sin embargo no debe olvidarse que los investigadores, a menudo, elaboran estudios de casos para describir e ilustrar las propiedades generales de algún tipo de práctica, por ejemplo, los métodos formales de enseñanza.

En tercer lugar, el sentimiento de amenaza se agranda, aún más, por el empleo de los investigadores de modelos de práctica extraídos de algún ideal de sociedad o de persona humana. Sólo tenemos que ver el modo en que los investigadores-educadores han generado una *teoría del currículum oculto* para entender cómo estos modelos idealizados de práctica estructuran la construcción del conocimiento educativo, por ejemplo, una teoría de este tipo puede afirmar que el currículum:

- Reproduce las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en la sociedad.
- Refuerza el pensamiento pasivo y dependiente, e inhibe el crítico.
- Fomenta unas concepciones estrechas y limitadas de potenciales y capacidades humanas, minando así la autoestima de los estudiantes y restringiendo el desarrollo personal.
- Desconecta la adquisición de conocimiento del desarrollo de las capacidades de juicio y discriminación en las complejas cuestiones de la vida cotidiana.

Estas generalizaciones no son simplemente amenazantes porque citan *regularidades* sobre las cuales los profesores individuales no tienen control.

Muchos profesores reconocerían que su práctica está modelada hasta cierto punto por factores más allá de su control. Lo que es también amenazante es que implican una evaluación negativa de los profesores: el fracaso de no estar a la altura de un modelo de práctica ideal. Colocan a los profesores en lo que R.L. llamó *situación del doble nudo*, en la que se culpa a una persona por hacer ciertas cosas, pero no se le indica qué podría haber hecho en esas circunstancias para haber evitado la culpa.

Las generalizaciones de este tipo tienden a obviar las contingencias que se dan en escenarios concretos y no proporcionan indicación alguna de cómo se podría haber progresado en la consecución del ideal in situ.

Cuanto más explícitamente se manifiesta un ideal de práctica en una generalización (de investigación), más amenazados se sienten los profesores por la pretensión de conocimiento del investigador, y más probable es que sean rechazadas como teóricas, ésto es, apartadas del entendimiento del profesor de las realidades de la vida en el aula.

No es la indicación de que la práctica deba asumir los ideales humanos lo que merece la etiqueta de *teoría*, sino la implicación de que los profesores son culpables, necesariamente, de cualquier desajuste.

Ante tal implicación, los profesores no tienen otra opción que rechazarla como *teoría*, esto es, ajena a su conocimiento práctico de la contingencias de la vida en las aulas.

El hueco que se percibe entre teoría y práctica se origina, no tanto a causas de desajustes demostrables entre el ideal y la práctica, como a raíz de la sensación de ser tenido como responsable de ellos.

El desarrollo de la teoría tiene dos componentes básicos para los profesores.

En primer lugar, supone *alejamiento* de su conocimiento y experiencia profesionales.

En segundo lugar, supone una amenaza para su conocimiento profesional y su status en la comunidad académica.

Es este segundo componente el que, junto con el primero, convierte la relación teoría/práctica en un auténtico problema práctico para los profesores.

Sin embargo, en cierto sentido, este problema es conveniente. Si la *teoría* y la *investigación* son ajenas a la práctica, divorciadas de sus realidades, entonces el conocimiento sobre la práctica queda como un asunto privado. Aunque en cierto modo amenazantes, la *teoría* y la *investigación* también protegen la práctica de los profesores como reinos individuales del buen hacer profesional intuitivo, esotérico y privado.

Una solución al problema teoría/práctica, es poner el proceso de investigación educativa bajo el control de los practicantes en los Centros.

Algunos académicos dedicados al campo de la educación, como yo mismo, hemos estado promoviendo la Investigación-Acción a través de proyectos subvencionados y cursos de nivel avanzado para profesores experimentados que llevaran a la consecución del título de Master.

El movimiento de Investigación-Acción en Centros del Reino Unido se remonta al período 1967-72 con el Proyecto Curricular de Humanidades de Lawrence Stenhouse (Stenhouse, 1971) y subsiguientes proyectos influenciados por sus ideas (Stenhouse, 1975) seguido en el Centro de Investigación Aplicada a la Educación en la Universidad de East Anglia.

El trabajo del Centro en apoyar a los *profesores como investigadores* ha originado la aparición del movimiento Investigación Acción en Australia (Carr y Kemmis, 1986), Canadá (Carson y Couture, 1988) y Europa, especialmente Australia (Altricher y Posch, 1989, Kroath 1989).

En la mitad de la década de los 80 el movimiento emergió visiblemente en EE.UU. bajo la influencia de los informes de Schon sobre el profesionalismo como *práctica reflexiva* (1983 y 1987).

Existe ahora un animado debate internacional sobre el concepto de Investigación Acción y las estrategias para implementarlo en los Centros.

En 1976, siguiendo el Proyecto Educativo Ford, fundé una red de Investigación Acción en el aula internacional (CARE) para facilitar este debate. Quince años después, está positivamente floreciendo en su doble función de facilitar la comunicación entre las redes locales de Investigación-Acción dentro de Inglaterra y varias redes nacionales.

Uno de los aspectos interesantes del movimiento de Investigación-Acción en Centros es que ha sido conducido y sostenido por *educadores de educadores*. De vez en cuando, profesores *colaboradores* se han sentido frustrados por la continua dependencia del movimiento de una dirección académica, pero las mini-rebeliones de la *base* aún no se han convertido en una revolución.

Es fácil interpretar esto como una nueva forma de hegemonía académica y, ciertamente, como indicaré más tarde, hay un elemento de verdad en esta interpretación. Pero también creo que la dependencia se basa en la necesidad de una contra-cultura frente a la cultura tradicional de pericia en los Centros. Los valores que sustentan la cultura de pericia tradicional en los Centros están amenazados por el nuevo concepto de profesionalismo personificado en el movimiento investigación Acción. Sin duda, yo defenderé que el movimiento Investigación-Acción constituye un intento de transformar la cultura profesional tradicional, y por lo tanto, se me opondrán sus *guardianes*.

Los profesores investigadores en los Centros dependen, en sus intentos de transformar la cultura tradicional, de esas culturas provisionales que se desarrollan en el contexto de *proyectos y cursos* impartidos por académicos.

El movimiento de Investigación-Acción en educación es tan indicativo de una tendencia transformacional en la cultura académica dentro de las Escuelas de Magisterio, dentro de las instituciones de Educación Superior, como de una transformación en la cultura profesional de los profesores.

El problema básico al que se enfrenta cualquier innovación cultural *desde dentro* es la impotencia de los innovadores a la hora de deshacerse de los valores y creencias fundamentales insertados en la cultura que quieren cambiar.

Las innovaciones culturales, a menudo, no llegan a asumir sus posibilidades radicales porque llevan como lastre demasiadas de las asunciones básicas del *antiguo régimen*. Los profesores-investigadores se verán tentados a acomodarse a las normas de la cultura profesional de la pericia.

Para resistir a esta tentación se remitirán a las instituciones de Educación Superior en busca de apoyo práctico, emocional e intelectual. Pero dado que los educadores de educadores y los investigadores *innovadores* no se habrán liberado enteramente del marco de asunciones y valores que definían su tradicional rol académico como proveedores y generadores de teoría, existe el peligro de que los intentos de los profesores de redefinir su profesionalismo, a través de la Investigación Acción, los atrape en la *hegemonía epistemológica* de lo académico a la que la cultura tradicional tan fieramente se resistía.

Antes de descubrir e ilustrar con mayor detalle los dilemas a los que los profesores se enfrentan al transformar su cultura profesional en una práctica reflexiva a través de la Investigación-Acción, intentaré clarificar *la lógica fundamental* de la profesionalidad, que creo se inserta en el emergente movimiento de Investigación-Acción.

2. LAS CARACTERISTICAS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACION-ACCION

El objetivo fundamental de la Investigación Acción es mejorar la práctica antes que producir conocimiento. La producción y utilización de conocimiento está subordinada y condicionada por este objetivo fundamental.

La mejora de la práctica consiste en llegar a ... aquellos valores que constituyen su finalidad, por ejemplo, *justicia*, en la Práctica Legal, *cuidado del paciente* en Medicina, *preservar la paz* en Legislación, *educación* en la Enseñanza.

Tales fines no se manifiestan simplemente en los resultados de una práctica, también se manifiestan como cualidades intrínsecas de las propias prácticas. Por ejemplo, si el proceso educativo debe actuar sobre el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos del curriculum, entonces debe manifestar cualidades tales como *apertura a sus preguntas, ideas y modos de pensar, dedicación al debate libre y abierto, respeto a la evidencia, una preocupación por fomentar el pensamiento independiente*.

La enseñanza media, el acceso del estudiante al curriculum y la calidad de este proceso mediador no es irrelevante de cara a la calidad del aprendizaje.

Lo que convierte a la docencia en un proceso educativo no es sólo la calidad de sus resultados educativos, sino la aparición dentro de la propia práctica de ciertas cualidades que la conforman como un PROCESO EDUCATIVO capaz de promover RESULTADOS EDUCATIVOS, en forma de aprendizaje por parte del estudiante.

El concepto de educación como fin de la docencia, al igual que los conceptos de las finalidades de otras prácticas sociales, trasciende la distinción familiar entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone considerar conjuntamente la calidad de los procesos y de los resultados.

Una consideración aislada de cualquier de ellos es insuficiente. La calidad de los resultados de aprendizaje es sólo, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente.

Que unos resultados de poca calidad se deban a una enseñanza deficiente es una cuestión que ha de ser determinada en casos concretos. No se puede suponer simplemente una relación causal directa. Aunque las evaluaciones de la calidad educativa de los resultados de aprendizaje pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, son insuficientes para evaluarla.

La práctica docente necesita ser evaluada por sus cualidades intrínsecas. Tanto el producto como el proceso necesitan ser considerados de manera conjunta al intentar mejorar la práctica. Los procesos necesitan ser considerados a la luz de la calidad de los resultados de aprendizaje y viceversa.

Este tipo de reflexión conjunta sobre la relación en circunstancias concretas entre procesos y productos es una característica central de lo que Schon ha llamado PRACTICA REFLEXIVA y otros, incluyéndome a mí, hemos denominado Investigación-Acción.

La mejora de una práctica, cuando se afronta como la asunción de los valores que definen sus finalidades en formas concretas de acción, implica necesariamente un proceso continuado de reflexión por parte de los practicantes.

Esto es, en parte, porque lo que constituye una asunción apropiada de valores está muy condicionado al contexto. Ha de ser juzgado *en vivo*, en circunstancias particulares, las reglas generales son guías para la reflexión emanadas de la experiencia, y no sustitutos de ésta.

Lo que constituye una asunción de valores es en último término una cuestión de juicio personal en circunstancias particulares. Pero ya que los juicios particulares son en principio infinitamente refutables, los practicantes que sinceramente desean mejorar su práctica están también bajo la obligación de reflexionar sobre ella in situ.

Los valores están infinitamente abiertos a reinterpretaciones a través de la práctica reflexiva, no se pueden definir en términos fijos e inamovibles mediante los cuales medir la mejora de una práctica. El entendimiento del practicante reflexivo de los valores que intentan asumir se transforma continuamente en el proceso de reflexionar sobre ellos. Los valores son ciertamente cambiantes (*receding standards*).

Indagaré ahora en la naturaleza de este proceso continuado de reflexión con mayor detalle.

A partir de la publicación de los libros de Donald Schon sobre el Practicante Reflexivo, la frase *práctica reflexiva* se ha puesto muy de moda en el discurso del desarrollo profesional. Pero diferentes tipos de reflexión práctica que asumen diferentes concepciones de los tipos de finalidades que han de ser asumidos en la práctica.

La corriente educativa de Investigación-Acción que apareció en el Reino Unido hace veinte años, lo hizo en oposición al desarrollo de un currículum de tecnología que hacía hincapié en la pre-especificación de resultados de aprendizaje medibles (Stenhouse, 1975 Chs 5-7). El movimiento destacó la importancia de los valores del proceso como base para la construcción del currículum.

Quiero situar la Investigación Acción como el tipo de práctica reflexiva que va dirigida a mejorar la asunción de los valores del proceso.

Cuando los valores defienden la finalidad de una práctica, tales valores no deben ser considerados como objetivos concretos que pueden ser perfectamente asumidos en algún momento futuro. Como tales, constituirían finalidades técnicas que pueden ser especificadas claramente a priori de la práctica.

En tanto en cuanto la reflexión participa en el proceso, constituye un razonamiento técnico sobre cómo conseguir un producto final pre-especificado. Los valores como finalidades no pueden ser claramente definidos independientemente y a priori de la práctica. En este contexto, la práctica en sí misma constituye una interpretación de sus finalidades en una situación práctica concreta. Las finalidades se definen en la práctica y no antes de ésta.

Este tipo de reflexión es bastante diferente de un razonamiento técnico de medios-finalidad. Es tanto ética como filosófica. En tanto en cuanto la reflexión se centra en elegir

una línea de acción en un conjunto particular de circunstancias, para asumir los propios valores, tiene un carácter ético.

Pero dado que la elección ética supone interpretación de los valores que van a ser asumidos, la reflexión sobre los medios no puede ser separada de la reflexión sobre las finalidades. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica.

La reflexión dirigida hacia la asunción de valores podría ser descrita como filosofía práctica (Elliott, 1987). La descripción dirige nuestra atención hacia el papel que las críticas reflexivas de las interpretaciones de valores insertadas en la práctica pueden jugar en la mejora de ésta.

Estas críticas filosóficas permiten a los practicantes reconstruir continuamente sus conceptos de valor en formas que iluminan progresivamente los problemas y posibilidades prácticas. La filosofía no es sólo una disciplina académica disociada de las realidades de las prácticas sociales cotidianas, ni es operada por especialistas que actúan fuera de ellas.

La Investigación-Acción es una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética que hemos esbozado. En contraste con la *filosofía práctica*, el término dirige la atención hacia la importación de datos empíricos como base para la mejora reflexiva de las prácticas. Sin embargo, ésta es simplemente una cuestión de énfasis en diferentes contextos comunicativos.

Dentro de una práctica ética, la calidad de la reflexión filosófica de este tipo modifica por sí misma las concepciones de finalidad de modo que hace cambiar la noción que uno tiene de lo que constituyen buenos datos sobre la práctica. Así que uno no puede mejorar la metodología de la Investigación-Acción independientemente de la reflexión filosófica. Las dos descripciones escogen dimensiones intersectantes y dependientes entre sí de reflexión ética sobre la práctica.

Ambas descripciones conllevan una crítica implícita de la tendencia a disociar la filosofía y la investigación de las realidades de la práctica. Al volverlas a situar en el dominio práctico de los *internos*, constituyen parte de un intento de articular un modelo de la reflexión ética que pueda defenderla contra la incursión del racionalismo técnico en las nociones que la gente tiene sobre la práctica.

Si se construye la reflexión únicamente como una forma de razonamiento instrumental o lógico, entonces no sólo hay un ámbito muy reducido para la auto reflexión filosófica sobre los valores sino también para la dimensión ética de las prácticas sociales. Lo ético se proyecta en un ámbito de finalidad que puede ser definido independientemente de la práctica y ser anterior a ella.

En el campo de la educación, el término Investigación-Acción fue usado por ciertos investigadores en el Reino Unido para articular un paradigma de investigación educativo alternativo, que propiciara la reflexión ética dentro del dominio de la práctica.

El paradigma positivista establecido fue rechazado por estos investigadores, que adujeron que éste servía a los intereses de aquellos que consideraban la investigación como generadora de reglas técnicas para controlar y modelar las prácticas de los profesores. Sin embargo, hay indicios de que el término ha sido secuestrado y puesto al servicio del racionalismo técnico.

Se está alentando a los profesores a que consideren la Investigación-Acción como una investigación dirigida a controlar el aprendizaje del alumno para producir objetivos curriculares pre-definidos, sin ninguna consideración de la dimensión ética de la docencia y el aprendizaje. Hasta puedo ver ya a la Investigación-Acción siendo recomendada para ayudar a los profesores a maximizar los logros de sus alumnos en objetivos curriculares nacionales.

Puede que haya llegado el momento de que los facilitadores de práctica reflexiva dejen de usar el término Investigación-Acción. Yo me encuentro intentando expresar la idea en diferentes palabras.

He empezado a hablar de la práctica reflexiva como de *ciencia moral* (Elliott, 1989).

La Investigación Acción mejora la práctica desarrollando la capacidad del practicante para discriminar y juzgar situaciones humanas complejas. Unifica la investigación, la mejora, la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional.

Con respecto a ésto último, informa el juicio profesional y por ello desarrolla la sabiduría práctica, es decir, la capacidad de discernir la línea adecuada de acción cuando se vea enfrentado con cuestiones particulares problemáticas y complejas.

No conozco ninguna definición mejor de la naturaleza de la sabiduría práctica que la oración de San Francisco, en la que pide a Dios que le de la paciencia necesaria para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor para cambiar lo que está en su poder cambiar, y la sabiduría para saber discernir la diferencia.

Si la Investigación-Acción consiste en el desarrollo de esta forma de entendimiento práctico, constituye una forma de investigación que reconoce en su totalidad las realidades a las que se enfrentan los practicantes en toda su complejidad.

Resiste la tentación de simplificar los casos por medio de la abstracción teórica y usa, e incluso genera teoría para iluminar de modo práctico aspectos del caso. En Investigación-Acción el entendimiento analítico o teórico tiene una relación subordinada al desarrollo de una apreciación sintética de la situación en su conjunto.

Por tanto, la Investigación-Acción constituye una resolución al conflicto teoría-práctica que perciben los profesores. Dentro de esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica juega un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en experiencias reflexivas de casos concretos.

Aunque el análisis teórico es un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación al conocimiento y juicio prácticos, asegura que no se llegue a disociar de las realidades a las que se enfrentan los practicantes. Así, ya no es percibida como *ajena*, ¿desaparece su carácter amenazador porque está controlada por la búsqueda de entendimiento práctico?

Más adelante sostendré que para aquellos profesores que desean mantener la cultura tradicional, la Investigación-Acción es más amenazadora aún que la investigación exterior tradicional.

La sabiduría práctica, en cuanto asume la forma del conocimiento profesional del practicante, no se almacena en la mente como un conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesados reflexivamente.

Los entendimientos teóricos están en tales casos, aunque es en el último en el que son principalmente utilizados, en los intentos de entender las circunstancias actuales. Las comparaciones con casos pasados iluminan rasgos prácticamente relevantes de la situación presente. Puesto que tales comparaciones son insuficientes para llegar a un entendimiento prácticamente relevante de una situación, serán necesarios ciertos análisis teóricos explícitos, y las conclusiones que surjan informarán y sustentarán la descripción narrativa del caso que ha sido almacenada.

Sentir una necesidad, por parte de los practicantes, de iniciar el cambio, de innovar, es una preconditione necesaria de la Investigación-Acción.

Es el sentimiento de que ciertos aspectos de una práctica necesitan ser cambiados, si se quieren llevar a cabo sus objetivos y valores, lo que activa esta forma de investigación y reflexión. He argumentado en otra ocasión (Elliott, 1988) que la Investigación-Acción educativa en el Reino Unido apareció en un contexto en el que los profesores no estaban satisfechos con la provisión curricular tradicional y habían empezado a iniciar cambios radicales tanto en el contenido del currículum como en los procesos mediante los que éste se construía y se impartía a los estudiantes en los Centros.

La Investigación-Acción, al menos en embrión, apareció como una forma de desarrollo curricular en Centros innovadores en la década de los 60.

Todo lo que los académicos, como Stenhouse y yo, hicimos, fue empezar a discernir y articular su lógica subyacente. Creo que ésta es una tarea importante de los pedagogos académicos, pero que resulta parasitaria de los intentos de los profesores para cambiar reflexivamente sus prácticas curriculares y pedagógicas en los Centros.

Al articular la lógica de investigación implícita en tales intentos, el pedagogo académico puede ayudar a nutrir, proteger y apoyar una cultura profesional emergente en contra de las poderosas fuerzas conservadoras y tecnocráticas que operan dentro del sistema educativo y el contexto más amplio de la sociedad.

La Investigación-Acción unifica procesos a menudo considerados dispares, por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo curricular, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional.

En primer lugar la enseñanza se concibe como una forma de investigación dirigida a entender cómo traducir valores educativos en formas concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre problemas prácticos e hipótesis de acción sobre las estrategias para resolverlos son probadas y evaluadas reflexivamente.

En segundo lugar, puesto que lo que se está probando son las hipótesis de acción sobre cómo traducir los valores a la práctica, no se puede separar el proceso de investigación de hipótesis de prueba, del proceso de evaluación. La evaluación es un componente integral de la Investigación-Acción.

En tercer lugar, el desarrollo curricular no es un proceso que ocurra con anterioridad a la enseñanza. El desarrollo de programas curriculares se da mediante la práctica reflexiva de la enseñanza. La mejora de la enseñanza no es tanto una cuestión de superarse a la hora de implementar un currículum diseñado externamente, sino de desarrollar uno, ya sea auto iniciado o iniciado por *extraños*.

Los programas curriculares pueden ser considerados como conjuntos de hipótesis de acción sobre cómo impartir el contenido del currículum a los estudiantes de una forma educativamente valiosa. Tales hipótesis son continuamente probadas y reconstruidas en la práctica de la enseñanza a través de la Investigación-Acción, la mejora de la enseñanza y el desarrollo curricular. De aquí el dicho: *No puede haber desarrollo curricular sin desarrollo del profesorado*. No se quiere decir con esto que el profesorado haya de desarrollarse antes de que los currículos puedan ser adecuadamente implementados, por ejemplo, asistiendo a cursos de formación. Más bien implica que el desarrollo curricular por sí mismo constituye un proceso de desarrollo para el profesorado.

La Investigación-Acción integra el desarrollo curricular y el del profesorado, el desarrollo curricular y la evaluación, la investigación y la reflexión filosófica, en una concepción unificada de práctica educativa reflexiva. Esta concepción unificada tiene implicaciones de poder en tanto niega una división rígida del trabajo en la cual las tareas son distribuidas en actividades organizadas jerárquicamente.

Una práctica educativa unificada da poder a los *internos*, es decir, a los profesores. En tanto que las tareas de los *extraños* pueden ser justificadas, su objetivo debe ser apoyar y facilitar la práctica educativa reflexiva. Esta concepción unificada tiene implicaciones de poder en tanto niega una división rígida del trabajo en la cual las tareas distribuidas en actividades organizadas jerárquicamente.

Una práctica educativa unificada da poder a los *internos*, es decir, a los profesores. En tanto que las tareas de los *extraños* pueden ser justificadas, su objetivo debe ser apoyar y facilitar la práctica educativa reflexiva sin destruir la unidad de sus partes constituyentes.

Esto sólo puede darse si las actividades más especializadas tienen la función más subordinada de nutrir la unidad de la práctica reflexiva y no la de imponer a los practicantes una hegemonía de conocimiento especializado con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La Investigación-Acción no da poder a los profesores como grupo de individuos que funcionan de manera autónoma y que reflexionan aisladamente. La práctica de la enseñanza no es simplemente la creación de unos individuos en unos emplazamientos institucionales. Está modelada por estructuras que trascienden el poder de efectuar cambios de cualquier individuo.

Esta estructuración se manifiesta en la selección, secuenciación y organización del contenido del currículum; en los programas de tareas de aprendizaje que determinan cómo se maneja ese contenido; en la forma en la que los alumnos están socialmente organizados y el tiempo y los recursos son distribuidos en función de las tareas de aprendizaje.

Todas estas dimensiones estructurales modelan las prácticas de los profesores y por lo tanto circunscriben los tipos de experiencias curriculares que ofrecen a los alumnos.

Los intentos de los profesores por medio de la Investigación-Acción de mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos necesita una reflexión sobre cómo las estructuras curriculares modelan la pedagogía. La Investigación-Acción educativa implica el estudio de estructuras curriculares, no desde una posición distanciada, sino desde una posición de dedicación para llevar a cabo un cambio provechoso.

Los profesores investigadores que descuidan el estudio de las estructuras curriculares, reducen la Investigación-Acción a una forma de reaccionismo técnico dirigido a mejorar sus aptitudes técnicas. Es muy probable que ésto ocurra si los profesores reflexionan aislados entre sí. El individuo aislado que se enfrentara al modo en que las estructuras curriculares modelan su práctica, se daría cuenta de su impotencia para llevar a cabo el cambio.

Para el profesor aislado la ignorancia es una bendición. Permite que este profesor duerma bien por la noche, viviendo en la ilusión de que la mejora de la práctica es en gran medida una cuestión de desarrollar aptitudes técnicas. Lo que el profesor no será capaz de percibir es que esa ilusión es un producto de la actuación de poderosas estructuras sobre la práctica de practicantes aislados. No sólo enmascara su impotencia, sino que también les compensa con una sensación de poder estrechamente circunscrita, para llevar a cabo mejoras técnicas en su práctica. En estas circunstancias los profesores disociarán su desarrollo profesional del desarrollo curricular y de la investigación/evaluación, y por tanto, dejarán que otros utilicen estas actividades como medios de vigilancia y control jerárquicos sobre sus prácticas.

La aparición de funciones especializadas y jerarquizadas para controlar y regular la práctica primaria es característica de sistemas escolares altamente centralizados y tecnocráticos. El rápido crecimiento reciente de este sistema en Inglaterra y Gales podría ser explicado por la especial vulnerabilidad de la cultura tradicional que prosperó en el sistema descentralizado anterior. Esta cultura propugnaba, en gran medida, una práctica no reflexiva, intuitiva y muy rutinaria que se ejecutaba en el mundo privado del aula y sin relación con los colegas. Es difícil que los miembros de una cultura individualizada y esotérica resistan el crecimiento de un sistema tecnocrático de vigilancia y control sobre su práctica.

Una forma de resistencia es simplemente comprometerse en varias actitudes de conducta contraria para proteger esta concepción de pericia esotérica inserta en la cultura. Es una actitud proteccionista opuesta a todo cambio que provoca poco apoyo por parte de alumnos, padres y público en general. En ausencia de este apoyo, esta actitud de oposición legítima precisamente aquello a lo que se oponía, es decir, un sistema tecnocrático de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas de los profesores. Una resistencia basada en el proteccionismo y conservadurismo profesional, es un *escondarse de nada*.

No obstante, hay otra forma de resistencia creativa en vez de simplemente contraria. Supone la transformación de la cultura profesional de modo que refuerce la reflexión colaborante sobre la práctica, y tenga en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres, patronos) en el proceso.

Cuando los profesores se comprometen a una reflexión colaborativa sobre la base de sus preocupaciones comunes, e involucran a sus clientes en el proceso, desarrollan el valor para criticar las estructuras curriculares que modelan sus prácticas y el poder para negociar el cambio dentro del sistema que los mantiene. El sistema necesita la cooperación de los profesores y un desencanto profesional a gran escala requiere un compromiso negociado.

Yo afirmaré que la aparición generalizada de la Investigación-Acción colaborativa como método de evaluación curricular basado en los profesores, es una respuesta creativa al crecimiento de sistemas técnico-rationales de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas de los profesores. De los rescoldos de la cultura tradicional surge el fénix de una práctica reflexiva y colaborativa para oponer una resistencia creativa a la hegemonía del tecnócrata.

En el proceso, sin embargo, los practicantes reflexivos aspirantes, se enfrentan a un número de dilemas que ahora describiré. Al hacerlo, identificaré varias tentaciones que tendrán que superar para resolver los dilemas.

3. LOS DILEMAS Y TENTACIONES DEL PRACTICANTE REFLEXIVO

Simons (1985) afirma que la popularidad de la autoevaluación escolar *indica su susceptibilidad hacia las diferentes posiciones ideológicas*.

Su propia disposición es la de favorecer un proceso similar al tipo de Investigación-Acción colaborativa que yo he descrito. Ella lo define como un proceso que personifica los valores de apertura, responsabilidad crítica compartida y autonomía racional y afirma que chocan con los valores primarios que parecen regular la vida en los Centros: privacidad, territorio y jerarquía.

Simons parece estar describiendo los aspectos centrales de la cultura tradicional de la experiencia, aunque en este contexto, *autoridad* sería preferible a *experiencia*. Las jerarquías pueden transmitir poder sin autoridad, en tanto que ésta última implica el uso legítimo del poder a los ojos de los subordinados.

Dentro de la cultura tradicional de la enseñanza, la autoridad se otorga en función de la *experiencia* y la *pericia* como profesor de niños. Los directores inexpertos o incompetentes a la hora de manejar niños tienen poca autoridad sobre sus profesores.

Los dilemas, de los *Investigadores Internos* pueden surgir de un choque de valores profesionales: un choque entre los que sustentan la cultura tradicional y los que sustentan una cultura emergente de práctica reflexiva.

Este choque se da no tanto entre, como dentro de los individuos. Una situación en que un grupo de profesores abraza sin ambigüedades los valores de la práctica reflexiva, y por lo tanto, encuentran la oposición de otros que sin ambigüedades abrazan los valores de la cultura tradicional, constituye un problema para ambos grupos, pero no es un dilema para ninguno. Los dilemas surgen cuando los individuos experimentan el choque de culturas en su interior.

Puede que no sean conscientes de estas contradicciones internas. En tal caso, los dilemas pueden manifestarse como conflictos interpersonales en los que cada partido proyecta uno de los conjuntos de valores enfrentados hacia el otro, y por tanto, lo *repudia*. Esto permite a uno de los grupos considerarse una élite iluminada y al otro verse como los guardianes del sentido común.

No es un estado muy productivo de las cosas con respecto a cualquier transformación radical en la cultura profesional de los profesores. La proliferación de élites exclusivas en bolsillos institucionales no es una respuesta al problema de la reconstrucción de la profesionalidad de los profesores.

Tal reconstrucción debe estar basada en las meta reflexiones de los *investigadores internos* sobre los dilemas a que se enfrentan al hacer Investigación-Acción en Centros. Ya que algunos de estos dilemas están constituidos por los valores de la cultura tradicional,

podríamos intentar un análisis preliminar de los dilemas, en función de las cuestiones que plantean sobre los valores de *autoridad, privacidad y territorialidad*.

Simons (1970) y Elliott (1979) formularon hipótesis sobre los problemas de la *investigación interna* en los Centros, a partir de los cursos que montaron para apoyar y facilitar tal actividad.

James y Ebbutt (1980) han escrito sobre los problemas que encontraron como *investigadores internos* antes de convertirse en investigadores universitarios.

Yo he releído los tres ensayos en un intento de hacer un análisis (Winter, 1982) de los problemas que citan desde el punto de vista de los dilemas. Presento este análisis con la esperanza de que sirva de estímulo y ayuda al tipo de metareflexión en la que es tan esencial que los *investigadores/evaluadores internos* se comprometan.

Dilemas:

3.1. Animar a los alumnos a criticar la propia práctica profesional

Los profesores investigadores podrían asumir que tal actividad sólo les afecta mientras operan en los límites de su aula. Esta asunción se basa en una noción compartida inserta en la cultura tradicional, es decir, *lo que hago en mi clase es asunto mío y lo que haces en la tuya es asunto tuyo*.

Provocar críticas de los alumnos desafía esta noción que los profesores investigadores comparten con sus colegas, como James y Ebbutt vívidamente ilustran:

"En una larga conversación con un colega y amigo, se acusó a MJ de poner en entredicho el status profesional de sus colegas. Al observar su práctica de un modo tan explícito, ¿no estaba confesando públicamente deficiencias en su pericia? y ¿no era probable que ésto perjudicara la imagen de la profesión?. En otra ocasión, su práctica de entrevistar a los alumnos para obtener un feedback sobre sus clases en un área del curriculum había, aparentemente, inducido a los alumnos a criticar a otros profesores que no estaban preparados para esta respuesta, fuera negativa o no".

Aquí el dilema para el profesor investigador nace el conflicto entre valor de la apertura crítica a los alumnos y el respeto a la pericia profesional de los colegas y su derecho a ejercer la autoridad dentro de los límites de su aula.

Hay varias maneras mediante las que un profesor investigador podría verse tentado a resolver este dilema. Podría cesar en sus intentos de provocar las críticas de los alumnos por completo, o imponer ciertos límites tanto en el contenido como en la forma de tales críticas; por ejemplo: *por favor, no comparéis estas clases con las de otros profesores, no mencionéis el nombre de otros profesores concretos, no habléis de clases concretas, incluyendo las mías, ni sobre profesores concretos, incluyéndome a mí. Sólo hablad en general sobre el tipo de clases que os gustan y no os gustan y por qué*.

La tentación de suprimir, restringir o estructurar las críticas de los alumnos transmite tácitamente un mensaje proteccionista y conservador, es decir, que el ejercicio de la autoridad sólo debe ser cuestionado bajo las condiciones establecidas por las propias autoridades.

James y Ebbutt sugieren una salida alternativa de este dilema. Decidieron *dejar a los colegas... saber lo que estamos haciendo y por qué* en un intento de crear un entorno de apoyo para la *investigación interna* en sus Centros. En vez de comprometerse con la visión predominante de la profesionalidad, continuaron provocando las críticas de los alumnos y a la vez entablando, simultáneamente, una serie de conversaciones con sus colegas sobre las finalidades profesionales que estas críticas podrían servir.

3.2. Recopilación de datos

Si bien los datos sobre las percepciones de los padres son proporcionales a la dedicación del investigador a la apertura crítica, como los datos de los alumnos, no lo son a la concepción de autoridad profesional inserta en la cultura tradicional. Es más, es dentro de este particular *territorio del cliente* donde la estructura jerárquica de la autoridad tradicional entre en juego por medio del papel del director.

James y Ebbutt afirman que el director es como el *portero* cuando se trata de acceder a los datos de los padres, tanto para los investigadores *internos* o *externos*. De hecho, yo diría que el poder del director es mucho mayor con respecto a los primeros. Creer que no lo es para los *investigadores externos* es testimonio considerable de hasta qué punto fueron previamente socializados en las normas tradicionales de la cultura profesional docente.

La evidencia de esta socialización se manifiesta en el relato de James y Ebbutt del modo en que James dependía del permiso de su director para obtener el acceso a las opiniones de los padres. Aunque este permiso fue otorgado, no tenía por qué haber sido así. El acto de buscar permiso es en sí mismo, un indicador de un dilema entre el respeto a la estructura jerárquica de la autoridad profesional y el valor de la apertura crítica.

"M.J. quería conocer las opiniones de los padres y acertó al presentir la preocupación del director por conocer, si no controlar, toda comunicación con el mundo exterior. Así se le consultó, y cuando se le garantizó que no estaba incluido en el cuestionario, no opuso más resistencia".

Nos podríamos preguntar: ¿Qué alternativas tenía M.J.? No sería profesional que un maestro con una responsabilidad específica en un área del currículum buscara las opiniones de los padres sobre la práctica en ese área sin buscar la autorización del director. Hacerlo sin intentar por todos los medios involucrar al director en debates sobre el tipo de datos a recopilar, cómo recogerlos y analizarlos, y cómo transmitirlos y a quién, perjudicaría claramente su papel de guía profesional del personal.

Pero este papel conductor no conlleva necesariamente el proteccionismo profesional que implica el pedir permiso para obtener las opiniones de los padres. El director que considere que su función es facilitar la práctica reflexiva, valorará la apertura crítica implícita en los intentos de los profesores de obtener opiniones de padres y apoyará estos intentos con una guía y ayuda positivas.

Ahora bien, no soy lo bastante ingenuo para creer que los directores tengan, en general, la visión, el valor y las aptitudes sociales que conforman los rasgos del guía de una comunidad profesional reflexiva. Los *investigadores internos* deben esperar que *la jerarquía* se resista a ceder el control sobre el acceso a cierto tipo de datos. Pueden encontrar

extremadamente difícil ejercer su derecho al acceso, a pesar de los numerosos intentos de justificar profesionalmente este acceso en función del desarrollo reflexivo de la práctica.

Los *investigadores internos*, a menudo, tendrán que adoptar una perspectiva desarrolladora, tener paciencia, y evitar el tipo de confrontaciones que aglutinan a las fuerzas reaccionarias de la cultura profesional. Pero esta necesidad no implica el *regateo* que *obtener permiso* de la *jerarquía* supone. Aunque este *regateo* pueda ser justificado como una estrategia pragmática provisional, no se garantiza que no se considere como un principio metodológico de la *investigación interna*.

Puede que los investigadores no tengan el control sobre el acceso a todos los datos que necesitan, pero no tienen por qué sucumbir a la tentación de legitimar metodológicamente las actividades de *portería* de la autoridades profesionales, permitiendo así que las premisas de la cultura tradicional definan su profesionalidad.

3.3. Compartir datos con los colegas, dentro y fuera del Centro

Compartir datos propicia una conversación reflexiva y es la raíz de cualquier transformación de la cultura profesional. Pero conlleva el riesgo de descubrir conflictos y tensiones latentes. Aparecen áreas problemáticas de la práctica, y los practicantes que operan en ellas quedan expuestos a las actitudes punitivas expresadas pro auto-denominados *expertos* que promueven esta imagen *señalando a otros con el dedo*.

Mi experiencia es que los profesores investigadores encuentran que este compartir de datos conduce a una conversación reflexiva en mayor medida con colegas de otros Centros que con los de su propio Centro.

En el primer caso hay menos conflictos y tensiones latentes que puedan aparecer. Los profesores investigadores pueden encontrarse en un dilema a la hora de arriesgarse a esta exposición, incluso si confían en su capacidad de manejar el conflicto o tensión. Pueden sentir que no están siendo profesionales al provocar *¿disrupciones?* en las relaciones del equipo. Se considera tradicionalmente que estas relaciones están dentro del dominio del director.

El respeto a esa autoridad parece de nuevo chocar con la dedicación a la apertura crítica. Una vez apunté (Elliott, 1970) que:

"Los directores tienden a preocuparse por la pericia del equipo a la hora de practicar la Investigación Acción en áreas problemáticas sobre las que hay una sensibilización en sus Centros".

Un director, por ejemplo, quería estar seguro de que los profesores investigadores *tenían la suficiente pericia* para que los resultados de su investigación fueran aceptables para el resto del equipo. Una manera de resolver el dilema es que los profesores investigadores permitan al director tener la decisión final sobre el área a investigar o el modo en que los datos y las conclusiones van a ser usados en el Centro.

La tentación de pactar con la jerarquía sobre el objeto de la investigación y el uso de las conclusiones no está delimitada a su transmisión dentro del Centro. También incluye la

transmisión más allá de sus límites. Así, encontraremos a Ebbutt corroborando el derecho de su director a determinar las condiciones bajo las cuales se compartirán los datos recopilados:

"Para estimular el debate dentro del equipo DE pidió autorización para *publicar* algunas observaciones poniéndolas en el panel de la sala de profesores. Esta fue negada, probablemente con razón, por el director, en base a que la sala también se usaba por el personal de estudios nocturnos".

Ebbutt pidió autorización al director para poner unos datos en la sala de profesores y aceptó la negativa como razonable, incluyendo la asunción de que el personal de estudios nocturnos era *externo* o no *interno*.

La decisión del director de no permitirle poner los datos en la sala es una cosa, pero darle el derecho de tomarla por pedirle permiso es otra muy diferente. Aunque la decisión fuera razonable, ¿por qué tenía que estar el director en mejor posición que el profesor investigador para tomarla?

Dar a los directores y a otros miembros de la jerarquía profesional, un derecho automático a determinar las condiciones bajo las cuales se comparten profesionalmente los datos, hipoteca un debate pleno entre colegas profesionales sobre las estrategias alternativas que se podrían emplear para tratar previsibles manipulaciones de datos y las tensiones y conflictos que manifiestan.

La imposición de que los directores deben controlar el flujo de información entre profesores, dentro de los Centros y entre ellos, se basa en una aceptación de la estructura tradicional de la autoridad implícita en la cultura tradicional.

La *territorialidad* define esferas de autoridad. La esfera del profesor es el aula, mientras que la de los directores es la escuela como organización social. La transición de una cultura tradicional a otra reflexiva, desafía a esta estructura territorial de autoridad.

Dentro de una cultura práctica y reflexiva el desarrollo de la práctica en el aula no puede operar de modo efectivo bajo un sistema de control separado del desarrollo institucional. Son, simplemente, dos aspectos de un proceso unificado en el que los profesores colaboran en desarrollar sus prácticas deliberando sobre cuestiones pedagógicas y organizativas.

Los profesores tienen que ceder el control sobre su territorio tradicional, y los directores sobre el suyo. En este contexto, el papel del director es el de orquestar un proceso de deliberación colaborante y de toma de decisiones entre el equipo educativo.

La visión de los Centros como democracias participativas está inserta tácitamente en el movimiento de Investigación-Acción. Puede parecer poco realista en contextos donde el crecimiento de sistemas educativos centralizados parece desatar una marea de dirigismo que convierte a los directores en *managers* del estado tecnocrático. Sin embargo, yo he afirmado que esta situación propicia las condiciones para una contra-cultura creativa.

Dentro de un sistema tecnocrático, la autoridad tradicional del director, definida en función de su experiencia y pericia como profesor, pasa a ser la función de manejar los recursos para lograr unos resultados prescritos. Se convierte en un *manager* en vez de un guía de profesionales. Pero la aparición de una contracultura reflexiva ofrece a los directores

una visión alternativa de su labor, una perspectiva desde la cual pueda resistirse a ser un mero funcionario del Estado.

Los profesores investigadores que caigan en la tentación de reforzar las estructuras tradicionales de la autoridad en los Centros, disminuyen la capacidad de los directores de resistir de un modo creativo las presiones que surgen para salir de su papel profesional y reconstruirlo.

3.4. El dilema de las metodologías

Los profesores investigadores tienden a escoger métodos cuantitativos de recopilación de datos, como cuestionarios, en vez de métodos cualitativos, como observaciones y entrevistas *naturalistas*, porque éstas últimas implican situaciones *personalizadas* en las que los colegas y los alumnos encuentran difícil separar su posición como individuo e investigador de sus otras posturas y papeles dentro del Centro. (Elliott, 1979).

Simons (1978) hace una observación similar cuando apunta que los profesores prefieren usar cuestionarios para *distanciarse de los posibles efectos turbadores que las entrevistas y las observaciones pudieran tener sobre las relaciones personales en un Centro*.

Simons afirma que los profesores no basan automáticamente su papel investigador en una *práctica natural*, ejerciendo las mismas destrezas y cualidades que les conviertan en buenos profesores. Como investigadores, tienden a desconfiar de esas destrezas y cualidades, prefiriendo usar *lo que ellos consideran que es el papel del investigador y adoptando los cánones prácticos que ellos adjudican al investigador*. De este modo la identidad del *profesor* se separa de la del *investigador* en papeles diferenciados, en vez de estar unificada en un papel de profesor/investigador mediante un conjunto de cualidades que le son genéricas.

James y Ebbutt ilustran muy bien el problema de basar la investigación en la *práctica natural*:

"El profesor investigador se enfrenta a un problema porque tiene acceso a un flujo constante de datos por el mero hecho de estar en un Centro. Esto ocurre, también, a cualquier observador, por supuesto, pero normalmente los otros participantes son conscientes de que está llevando a cabo una investigación. Aunque los alumnos y los colegas sean conscientes de que un profesor está llevando a cabo una investigación, pueden contarle cosas como profesor que no le contarían como investigador. ¿Cómo va a saber el profesor investigador en qué papel se le está percibiendo a cada momento, y cómo va a manejar los datos resultantes? Esto no es un problema que creamos haber resuelto satisfactoriamente".

Un modo de intentar resolver el problema que James y Ebbutt citan, es diferenciar investigador de profesor, y de este modo formalizar y despersonalizar los métodos de recopilación de datos. Yo diría que el problema, y esta solución en particular, son indicativos de un dilema.

El dilema consiste en valores aparentemente en conflicto, es decir, entre el *derecho a la privacidad* y el *derecho a saber*.

Como profesor, el *investigador interno* se siente en la obligación de no registrar o transmitir la información compilada como partícipe de la vida cotidiana en el Centro. Esta

información tiene el status de conocimiento privado y la obligación de no transmitirla se entiendo tanto dentro como fuera del Centro.

La transmisión consiste en la circulación de un documento escrito, o en su exposición en su emplazamiento formal, como una reunión. El compartir oralmente la información en un emplazamiento informal no infringe el *derecho de privacidad*. El conocimiento compartido de este tipo tienen el status de *secreto a voces* o exponerlos en reuniones formales, de toma de decisiones. No es una información que pueda ser usada para que los colegas den cuenta de sus prácticas. Esto supondría una transgresión contra su autonomía profesional y pondría en entredicho su status como expertos.

Las normas que constituyen el *derecho a la privacidad* están insertas en la cultura tradicional de los profesores. La única manera de conciliar estas normas con la recopilación y transmisión de información, es que los internos adopten la personalidad de *investigador externo*, lo cual permite que los colegas controlen, individualmente, lo que descubren acerca de sus actividades.

Este control se ve aumentado cuando los instrumentos de recopilación de datos minimizan la interacción personal con los *investigadores internos* y permiten que la identidad de los proveedores de datos permanezca oculta.

Los métodos cuantitativos, diseñados para producir datos suplementarios de forma despersonalizada y descontextualizada, parecen constituir la solución perfecta para el dilema de los *investigadores internos*. Generan conocimiento público de un modo que impide que los practicantes tengan que ser llamados a rendir cuentas.

El problema de resolver el dilema de esta forma es que una información suplementaria, impersonal y descontextualizada tiene un uso limitado como base de datos que proporcione decisiones y juicios prácticos sobre cómo mejorar la práctica educativa en contextos concretos, e involucrando a un grupo identificable de practicantes.

La Investigación-Acción implica la recopilación, análisis y transmisión de datos sobre cada caso. Cuanto más útiles sean los estudios de los casos, más necesitarán ser documentados en su contexto, que impone límites sobre hasta qué punto pueden quedar ocultas las identidades personales.

El *derecho de privacidad* del individuo no parece ser coherente con los requerimientos metodológicos de una práctica reflexiva colaborativa, basada en la Investigación-Acción. Dentro de una cultura profesional reflexiva *profesor e investigador* son dos aspectos de un papel único en el cual la enseñanza constituye una forma de investigación y la investigación una forma de enseñanza.

Resistir a la tentación de adoptar métodos cualitativos de investigación para mantener un *derecho de privacidad* dentro de la metodología de la *investigación interna*, no implica que los profesores investigadores tengan el derecho automático de recopilar, documentar o transmitir la *información interna*. Los *investigadores internos* tienen que desarrollar procedimientos y estrategias para proteger a personas concretas de los malos usos o interpretaciones de los datos, y estos procedimientos y estrategias deben ser debatidos con las personas que puedan ser afectadas:

- Relatos contratados de testigos presenciales de acontecimientos y observaciones.

- Dar a los individuos la oportunidad de contestar a estos relatos de sus actividades y opiniones e insertarlos en documentos e informes.
- Presentar actividades, interpretaciones y explicaciones alternativas de acontecimientos y de prácticas.
- Consultar a los individuos sobre los contextos en que sus acciones y opiniones son representadas y transmitidas.

Estos procedimientos no reflejan compromiso alguno con el *derecho a la privacidad*. Son coherentes con el *derecho a saber*, pero más que estar basados en el tipo de desconfianza interprofesional que motiva el paso de profesor al papel de *investigador distanciado y objetivo*, se basan en consideraciones que establecen las condiciones para promover la CONFIANZA EN EL INVESTIGADOR INTERNO y el valor de la apertura crítica dentro de la cultura profesional. Las consideraciones a las que me refiero son JUSTICIA, PRECISION Y COMPRENSIVIDAD.

3.5. Los estudios de casos

Los profesores investigadores, con excepción de aquellos ligados a cursos específicos en instituciones de educación superior, se resisten a extraer estudios de casos de sus prácticas reflexivas.

Por mis experiencias de trabajo con profesores investigadores en diferentes Centros, yo diría que esta resistencia coincide paradójicamente con un fuerte deseo de reconocimiento profesional, dentro y fuera de sus instituciones, de su papel como practicantes reflexivos.

Simons observa que *los profesores desconfían de la generalización de su trabajo*. Asumen que los estudios de casos tienen un bajo nivel de generalización, y por tanto, tienen poco interés práctico para otros profesores que trabajen en otras áreas curriculares, centros, sectores, entornos sociales, etc. El dilema consiste en querer transmitir algo interesante a los colegas, creyendo a la vez que hay poco que transcribir que sea de interés general.

La imposición de que los estudios cualitativos de casos tienen un bajo grado de generalización se deriva de la tradición empirista que ha dominado la cultura académica de los investigadores educativos.

Desde la postura de esta tradición, la generalización depende de hasta qué punto los datos puedan ser tratados estadísticamente. Sin embargo resulta que esta asunción legitima los valores insertos en la cultura tradicional de los profesores. Refuerza los valores de privacidad, territorialidad y autoridad.

Si la investigación interna no es generalizada más allá de las circunstancias específicas a las que se refiere, no puede intercambiarse con la experiencia de otros profesionales que operen en otras circunstancias problemáticas. Su *jardín secreto* queda preservado y la influencia y alcance de la investigación, contenida.

Los profesores reflexivos hacían bien en comprometerse a un pequeña meta-reflexión sobre cómo deciden el curso de acción de una situación concreta. Ya he sugerido que la comparen y contrasten con otros casos sacados de su experiencia previa. Ellos desarrollan su

entendimiento del caso presente descubriendo en qué sentido es similar y diferente a otros casos pasados.

Mediante este proceso los profesores asumen que pueden generalizar de una experiencia pasada a otra presente. Entonces, ¿por qué no asumir también que los estudios de casos de otros profesionales pueden también proporcionar experiencias extensibles a sus propicias situaciones, y viceversa?

Simons (1978) observó que los profesores desconfiaban de la generalización de estudios de casos *hasta que leían estudios de casos escritos por colegas*. El dar acceso a profesores *recelosos* a una conversación sobre casos de otros profesores es un modo de ayudarles a resistir a la tentación de adoptar la asunción empirista de que la objetividad implica métodos cuantitativos (ver punto 4 anterior), la tentación de adoptar una doctrina empirista sobre la generalización sirve para legitimizar ideológicamente los valores insertos en la cultura tradicional.

3.6. El tiempo necesario

El problema de encontrar tiempo para llevar a cabo la investigación es constantemente mencionado por los profesores investigadores.

Simons (1978) señala que los profesores ocupados en la evaluación/investigación interna se consideran, ante todo, profesores de aula: *su lealtad en las escuelas primarias es para los alumnos, y en las secundarias, para sus asignaturas*.

El problema del tiempo para la *investigación interna* tiende a ser considerado como un dilema de enseñanza contra investigación y se resuelve a favor de la primera.

Al exponer su experiencia personal del problema, James y Ebbutt se muestran favorables a tal resolución a pesar de haber llegado a considerar *la reflexión crítica y la investigación, una parte integral del papel profesional del enseñante*.

Puesto que los Centros, como instituciones, no priorizan el tiempo de los profesores en función de las oportunidades para reflexionar sobre su práctica, James y Ebbutt sostienen que *no es realista esperar que los otros profesores sean más altruistas que nosotros...* A la luz de su experiencia de investigación en Centros, no les sorprendió *que muchos profesores consideraran la investigación como un extra opcional, aunque deseable, en el que comprometerse si otras tareas lo permitían*.

Parece que, para James y Ebbutt, la visión de la enseñanza como práctica reflexiva unificada requiere grandes cambios en la priorización organizativa del tiempo del profesorado antes de que pueda llevarse a cabo a gran escala.

Uno se pregunta de dónde podrá venir la presión para este cambio organizativo si no es de los profesores, activamente intentando, como parte de la propia empresa de Investigación-Acción, cambiar las estructuras organizativas que priorizan su tiempo. Resolver el problema del tiempo sucumbiendo a la tentación de considerar la investigación como un extra opcional, simplemente refuerza los valores y normas de la cultura tradicional.

Simons (1978) sostiene que:

"La mención del tiempo como una dificultad para iniciar la auto-evaluación es real dado el actual patrón de organización curricular, pero también puede ser considerado como un fallo, para reconsiderar la adjudicación de prioridades".

James y Ebbutt parecen estar a favor de la primera interpretación, pero yo prefiero la segunda.

Todas mis simpatías están con ese pequeño grupo de *investigadores internos* enfrentados a una cultura institucional ajena. Pero hay sin duda estrategias que pueden desarrollar para resistir creativamente las restricciones organizativas en cuanto a la priorización del tiempo.

Pueden, por ejemplo, negarse a ser integrados en esos papeles organizativos de mantenimiento que dificultan el desarrollo de la cultura reflexiva, porque reproducen los valores y normas de la cultura tradicional. Pueden negarse a resolver problemas metodológicos de la *investigación interna* separando los procesos de recopilación de datos de los métodos naturales de recogida y proceso de datos que usan en su trabajo como profesores.

Esta postura puede ayudarles a reconcebir el significado *tiempo para la investigación*, y, por tanto, crear oportunidades de cambiar el modo en que se organiza el tiempo institucionalmente.

Finalmente, un pequeño grupo de profesores investigadores aislado puede conectar con una contracultura reflexiva en la forma de una red de Investigación-Acción que trascienda los límites del Centro y esté unida a una institución de Magisterio. Pertenecer a una red semejante puede proporcionarles los recursos culturales que fortalezcan su capacidad de resistir las previsiones horarias que sufren en sus Centros.

4. CONCLUSIONES

He intentado describir algunos de los principales dilemas que encuentran los profesores al intentar iniciar el cambio curricular en sus centros a través de la Investigación Acción *interna*. Al hacerlo, he señalado las tentaciones a la hora de resolver estos dilemas, que limitan y hacen peligrar la transformación de la cultura profesional en una cultura capaz de apoyar el desarrollo reflexivo de la práctica educativa en los Centros.

Los educadores de educadores pueden hacer mucho para apoyar y sostener el crecimiento de una cultura profesional reflexiva en los Centros, lo que incluye fomentar la auto-reflexión metodológica, tan esencial para resolver los dilemas de la *investigación interna* de manera que transforme la cultura profesional y no refuerce sus valores y normas tradicionales.

He señalado los modos en los que los profesores investigadores han empleado algunas de las imposiciones metodológicas que sustentan los métodos empiristas de investigación académica para legitimar los valores de autoridad, privacidad y territorialidad. Ni siquiera las metodologías cualitativas desarrolladas a un nivel académico como alternativas al empirismo pueden deshacerse suficientemente de sus prejuicios para ser sospechosas como modelos para la *investigación interna*.

Por ejemplo, Simons (1985) sostiene que el concepto de MacDonald (1974) de *estudio democrático de un caso* en la práctica suponía:

"... tratar el caso como una estructura celular de información privatizada, negociar el acceso y la salida de información con cada guardian individual".

Haría bien en recordar que fuimos académicos como Simons y yo los que vendimos el concepto a *investigadores internos* como Jammes y Ebbutt. Las metodologías desarrolladas en la creencia de que el papel del Investigador es el de *espectador imparcial* no se ajustan fácilmente a la lógica de la práctica reflexiva, y minimizan las *disrupciones* en la cultura profesional causadas por las intervenciones de la investigación.

Mi análisis de dilemas apoya el caso que ahora Simons (1985) sostiene, es decir, una metodología genérica de *evaluación/investigación interna* que descansa sobre la *posibilidad de dismantelar la estructura de valores de privacidad, territorio y jerarquía, y de sustituir los valores de apertura, responsabilidad crítica compartida y autonomía racional*.

Los educadores de educadores académicos tienen acceso a tradiciones intelectuales desde las que podrían ayudar a los *investigadores internos* a construir un modelo genérico de investigación. Sin embargo, al hacerlo necesitarán, también, transformar la educación de profesores en una práctica reflexiva, para no transmitir inconscientemente supuestos que legitimarían los valores profesionales tradicionales, y por tanto, perpetuarían la hegemonía de los *espectadores imparciales* en la producción de conocimiento público sobre educación.

Simons cree que la transformación de los valores profesionales, ampliada por el crecimiento de la *investigación interna* requiere un *grado correlativo de aislamiento* de los sistemas tecnocráticos de control y vigilancia externos que actualmente se están desarrollando en el Reino Unido, como respuesta a las presiones por responsabilidad. Cita la idea de MacDonald (1978) de los Centros como *comunidades auto críticas entre altos muros; grupos que ya arriesgan bastante en la auto reflexión colectiva para tener que exponerse continuamente a una observación externa*.

Qué formas y grados de aislamiento de los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control necesitarán los profesores investigadores para resistir de forma creativa las influencias desprofesionalizantes de tales sistemas, es una cuestión que aquellos de nosotros dedicados a apoyar el cambio iniciado por los profesores en los Centros, tenemos urgentemente que atender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTRICHTER, H. and POSCH, P. (1989): "Does the Grounded Theory Approach offer a Guiding Paradigm for Teacher Research" in *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, No 1.
- CARR, W. and KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: Falmer Press.
- CARSON, T. & COUTURE, J.C. (Eds.) (1988): *Collaborative Action Research: Experience and Reflections*. Improvement of Instruction Series, Monograph No 18, The Alberta Teachers' Association.
- ELLIOTT, J. (1976-77): "Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs: An Account of the work of the Ford Teaching Project, *Interchange*, Vol. 7, No 2. The Ontario Institute for Studies in Education.

- ELLIOTT, J. et al (1979): "Implementing School Based Action Research: some hypotheses", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 9, No 1.
- ELLIOTT, J. (1987): "Educational Theory, Practical Philosophy and Action Research", *British Journal of Educational Studies*, 25, 2.
- ELLIOTT, J. (1988): "Teachers as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education" Invited address, annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (forthcoming in *Teaching and Teacher Education*).
- ELLIOTT, J. (1989): "Teacher Evaluation and Teaching as a Moral Science", in ML Holly and C. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer Press: London, New York, Philadelphia.
- JAMES, M. and EBBUTT, D. (1980): "Problems of Engaging in Research in One's Own School, from A *Teacher's Guide to Action Research*, J. Nixon (Ed.), Grant McIntyre.
- KROATH, F. (1989) "How do Teachers Change their Practical Theories?" in *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, No 1.
- MacDONALD, B. (1974): "Evaluation and the Control of Education", in D. Tawney (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London: MacMillan.
- MacDONALD, B. (1978): "Accountability, Standards, and the Process of Schooling", in T. Becher and S. Maclure (Eds.) *Accountability in Education*, National Federation for Educational Research (NFER).
- SANGER, J. (Ed.) (1989): *The Teaching, Handling Information and Learning Project: Library and Information Research Report, 67*. The British Library.
- SCHON, D. (1983): *The Reflective Practitioner*, London: Temple Smith.
- SCHON, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, London: Jossey-Bass.
- SIMONS, H. (1979): "Process Evaluation in Practice in Schools", mimeo, Curriculum Studies Department, University of London Institute of Education.
- SIMONS, H. (1985): "Against the Rules: Procedural Problems in Problems in School Self-Evaluation", *Curriculum Perspectives*, Vol. 5, No 2.
- SOMEKH, B. (1988): "Collaborative Action-Research: Working Together Towards Professional Development", mimeo, Centre for Applied Research in Educational, University of East Anglia, Norwich, U.K.
- STENHOUSE, L. (1971): "The Humanities Curriculum Project: the rationale" *Theory into Practice*, 10, 154-162.
- STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann, London.
- WINTER, R. (1982): "Dilemma Analysis: a contribution to methodology for action research". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 12, No 3.