



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente

Enrique Rivera García¹

1) Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Spain.

Date of publication: June 30th, 2012

To cite this article: Rivera García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79. doi: 10.4471/qre.2012.03

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.03>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

Reflecting on Educational Research. A Critical Sight from the Autoethnography of a Teacher

Enrique Rivera García
Universidad de Granada

Abstract

Reflect on lived experience is an excellent strategy to build knowledge. The text presented intended to be above all a provocation, a thing aimed to encourage the professors from the Faculties of Education, especially young people, to stop themselves, if only for a few minutes in order to reflect on the meaning of educational research. Do not look at it in other way. Here are the experiences of a teacher after thirty years of work at school, high school and college. Reflecting on the autoethnography as educational researcher, I wanted to approach my mistakes, successes and implicit theories. From here, I only have questions that, asked to the community, I want these questions to open a debate about what kind of research needs school and how, from the collaboration, we can all contribute to its improvement.

Keywords: education, research, interdisciplinary, autoethnography

Reflexionando en Torno a la Investigación Educativa. Una Mirada Crítica desde la Auto Etnografía de un Docente

Enrique Rivera García
Universidad de Granada

Resumen

Reflexionar desde la experiencia vivida es una excelente estrategia para construir conocimiento. El texto que se presenta pretende ser ante todo una provocación, un resorte que impulse a los docentes universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación, especialmente a los jóvenes, a detenerse, aunque sólo sea por unos minutos, a reflexionar sobre el sentido de la investigación educativa. No lo miren con otros ojos. Son las vivencias de un docente después de treinta años de trabajo en el colegio, el instituto y la universidad. Reflexionando desde la auto etnografía como investigador educativo, he querido acercarme a mis errores, aciertos y teorías implícitas. Desde aquí, sólo me han quedado interrogantes que, planteados a la comunidad, quiero que sirvan para abrir un debate sobre qué investigación necesita la escuela y cómo, desde la colaboración, podemos contribuir a su mejora.

Palabras claves: educación, investigación, interdisciplinar, auto etnografía

Al iniciar este artículo pensé que la mejor forma de expresar cómo entiendo la investigación en el ámbito educativo podría ser narrando mi pequeña y modesta historia de vida como investigador a través de una auto etnografía (Berger y Ellis, 2002; Ellis y Bochner, 2000; Feliu, 2007; Sparkes, 2002). ¡Vaya palabra más importante: INVESTIGADOR! Sí, con mayúsculas, porque cuando decimos que una persona, además de mortal, investiga, rápidamente se nos vienen a la cabeza personas muy ilustres. Si tienen alguna duda sobre lo que estoy diciendo, bastaría salir a la calle y preguntar a la gente para que te digan tres nombres de personas a los que etiquetaría como investigadores. Se imaginan las respuestas. Seguro que están pensando lo mismo que yo. Bien, pues ahora comprenderán que, cuando me puse a determinar el punto de arranque de mi historia de vida investigadora, lo primero que se me ocurrió fue comenzar a recordar mis inicios como alumno de doctorado allá por los primeros años de los 90; pero al pronto me paré y me pregunté: ¿entonces, en mis anteriores doce años de dedicación a la docencia no he sido investigador? Ante esta pregunta se encendió una pequeña luz en mi cerebro y recordé una de las frases mágicas de los tiempos de la reforma educativa: el docente tiene que ser investigador de su práctica (Stenhouse, 1984; Schwab, 1969). Propuesta que posteriormente se está recogiendo en el ámbito de la Educación Superior, especialmente desde la inmersión obligada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y todas las secuelas que está provocando a efectos de metodología docente (Castillo, 2006).

Los años de la ilusión

Pero volvamos al relato. En aquellos años, finales de los 80, a un simple profesor de Educación Física se le estaba diciendo que no solo tenía que poner los ladrillos del conocimiento generado por mentes privilegiadas, además, tenía que “investigar”. Observar lo que pasaba en el aula, describirlo, analizarlo, compararlo y, a partir de las conclusiones, ser capaz de elaborar una propuesta que mejorara lo que aquellas mentes privilegiadas habían diseñado después de largas horas de estudio e

investigación. Al mismo tiempo, me sentí abrumado y halagado por la confianza que se había depositado en mi persona. ¿Dónde estaba el problema? Evidentemente en que el cambio propuesto no suponía una reducción del horario lectivo del docente. Se pretendía lograr el tres por uno (docente, gestor e investigador), pero manteniendo las mismas condiciones laborales. ¿De dónde saldrían los tiempos para la formación?, ¿supondría este esfuerzo una subida salarial?, ¿bajaría la dedicación lectiva?, ¿qué tiempos se reconocerían para la investigación? Estas y otras preguntas sin resolver que se hace el docente, son las que provocan el fracaso del nuevo modelo. La verdad es que no sé si por juventud, deseos de aprender, inexperiencia o porque aún los dardos venenosos en mi incipiente mimetización con el contexto profesional no habían surtido el efecto deseado (Santos Guerra, 2007), el caso es que me animé a ser investigador en mi aula.

En mis años de práctica profesional como profesor de Educación Física, en lo que hoy podríamos considerar la etapa de Secundaria y Bachillerato, tuve una obsesión. Mis alumnos y alumnas tenían que lograr al final del proceso de cuatro años, no sólo alcanzar un mínimo de adherencia a la práctica de actividad física, sino que además de “saber hacer”, tenían que ser conscientes de ¿qué estaban haciendo? y ¿por qué y para qué lo hacían? Arnold (1991). Desde esta inquietud fui pionero en la incorporación del aprendizaje de conceptos, hechos y principios en mis clases, propuesta que, iniciada en 1983, culmina en 1991 con el “Proyecto Cronos” (Barrera et al., 1991; Rivera et al., 1991 y Trigueros y Rivera, 1991). Mi labor de investigador de mi propia práctica me lleva progresivamente a ir desplazando la responsabilidad en el aprendizaje del docente al estudiante, que pasa de ser agente pasivo y receptáculo de un aprendizaje bancario, a convertirse en una persona activa que diseña, aplica y evalúa sus propias propuestas en el aula, (Bautier, Charlot, Rochex, 2000; Freire, 1999; Jonnaert, 2001 y Jonnaert, Vander Borcht, 1999). ¿Le suenan a algo las cuatro últimas líneas? Coincidirán conmigo que perfectamente podrían pertenecer a cualquier publicación sobre metodología docente universitaria en el EEES.

Pero prosigamos con el relato. Estaba orgulloso de mis descubrimientos y especialmente de la actitud de mis estudiantes hacia

la asignatura. Por fin, después de largos años en los que éramos conocidos más por el apodo: “la maría”, que por el nombre, la tendencia estaba cambiando. Además, veía que mi propuesta tenía alcance fuera de mis aulas y comenzaba a ser utilizada por otros colegas. No sólo había logrado, después de una década de paciente investigación basada en el ensayo-error, cambiar mi práctica; es que además había “impactado”, de forma modesta, pero impactado. ¡Qué palabra más bonita!, especialmente para los investigadores universitarios. Pero tiempo tendremos de hablar del impacto, que pienso merece un capítulo aparte en mi relato. Había logrado cumplir las exigencias de Stenhouse (1984) y de la Administración, y convertirme en un auténtico y genuino “docente Logse”. Era investigador de mi propia práctica. La verdad, es que en los años noventa aún no sabía quién era esa persona tan importante para la investigación educativa, pero daba igual, para eso estaban nuestros “referentes autóctonos” de la pedagogía y el currículum, para traernos el néctar del conocimiento producido en las más prestigiosas universidades del mundo.

Impactando contra el muro del statu quo

La alegría suele durar poco en la casa del pobre. Animado por mi nuevo status de investigador pensé que mi formación no podía limitarse a haber logrado una licenciatura, aprobar una oposición y a hacer un puñado de cursos de actualización; me veía con fuerzas para emprender algo importante, para dar un salto de calidad. Esta nueva energía que me invadía la terminé canalizando en la realización de los cursos de doctorado. Empresa que no me resultó fácil, ya que los de mi propia sangre, los que sentía como propios me rechazaron y tuve que buscar refugio, bendito refugio, en un programa de Didáctica General. El porqué del rechazo merecería ser contado, pero esto lo dejaremos para otro momento, ya que la endogamia universitaria no es el tema que nos ocupa.

Al comenzar los estudios de doctorado, la sensación de ser un docente investigador, en este caso de mi propia práctica, comenzó a disolverse a la misma velocidad que iba recibiendo los cursos del programa de doctorado. En ellos me dejaron muy claro que

INVESTIGAR era otra cosa. Que todo debía estar “sistematizado” y debía ajustarse a una norma previamente escrita: EL MÉTODO CIENTÍFICO, en el que estaba perfectamente detallado los pasos que se debían dar para que una investigación tuviera validez (tanto interna como externa). Yo me comencé a preguntar, ¿entonces, todo mi trabajo de los últimos doce años qué es? La respuesta fue inmediata, eso es “*innovación*”, que es parecido pero no comparable a la INVESTIGACIÓN. En definitiva, que de un plumazo me bajaron de primera a segunda división, pero eso sí, con grandes probabilidades de ascenso si era dócil y me adaptaba lo antes posible al método científico.

Al finalizar los cursos de doctorado, la victoria del positivismo fue rotunda. Se impuso la verdad absoluta, frente a la relativa; la observación sistemática frente a la percepción; el contexto controlado y generalizable frente a la diversidad (Sandín, 2003; Tójar, 2006; Vasilachis, 1992). A pesar de todo, mi espíritu inconformista y mi situación laboral en la universidad (funcionario de Secundaria en comisión de servicio) me permitieron un alto grado de libertad para elegir. Mi apuesta se decantó por el perdedor: el paradigma interpretativo. Gran error, sin ser consciente de lo que había hecho, había firmado prácticamente mi expulsión del paraíso, traducido en un sistemático “No” a poder publicar en las revistas adjetivadas como de “*impacto*”.

La verdad es que en aquellos momentos, eran otros tiempos, mis necesidades no iban por las publicaciones, mi objetivo se orientaba a hacer la tesis doctoral, que me permitiría alcanzar el grado de doctor. Ni yo supe, y nadie me hizo ver, la importancia de publicar para poder aspirar a elevarme en el escalafón universitario. ¡Igual que ahora!, que algunos tienen en su currículum colaboraciones y publicaciones de investigación realizadas cuando sólo eran un simple embrión en el útero materno. Pero desde lo fácil que es mirar hacia atrás, tengo que reconocer que me faltó un mentor que supiera orientarme en esos primeros pasos como docente universitario. Alguien que me dijera que mi condición universitaria era la de PDI (Personal Docente e Investigador). Yo, en esos momentos, era prácticamente un noventa por ciento docente frente a un diez por ciento investigador.

Siete largos años estuve como Sísifo cargando la pesada piedra de la

tesis doctoral. Lo comparo con el mito de Sísifo porque, coincidiendo con Camus (1942), podría decir que, a efectos de investigación, la tesis fue un esfuerzo absurdo (como tantas otras cosas que realizamos en post de nuestro desarrollo profesional). Reconocida con Premio Extraordinario, no generó ni una sola publicación, evidentemente la culpa fue mía, pero quiero hacer mención a este aspecto para que puedan tomar conciencia de hasta qué punto no exageraba cuando hacía mención a la desproporción de mi perfil docente e investigador en esa etapa de mi desarrollo profesional como profesor universitario. A efectos prácticos me fue de gran utilidad, ya que me abrió la posibilidad de consolidar mi status y optar a una plaza de Titular de Universidad. Además me consolidó en una línea y metodología de investigación en la que aún me sigo desarrollando, a pesar de las dificultades que tengo para poder publicar en revistas de prestigio, mayoritariamente gobernadas por unos consejos de redacción y unos revisores que presentan un alto grado de escepticismo, ante todo aquello que venga plateado desde modelos cualitativos o enfoques holísticos.

Despertando a la realidad. Defenderse sin claudicar

¿Cuándo se produce mi despertar a la investigación? Evidentemente la necesidad hace virtud. Cuando el listón de la universidad se eleva para dirigir tesis, cuando la posibilidad de impartir docencia de posgrado pasa por tener (no por normativa pero sí por necesidad de acreditación) tramos de investigación, cuando descubres que los colegas reconocen tus conocimientos, pero les cuesta contar contigo para una propuesta de posgrado oficial, ya que no aportas tramos a la solicitud. Ante la pérdida evidente de status en mi trabajo, inicio el tránsito por las etapas del duelo que describe Kübler-Ross (2006). En un primer momento lo niego, esto no puede ser posible. ¿Cómo no me van a dejar dirigir tesis doctorales después de haber tutelado ocho tesis y diez suficiencias investigadoras? Pero si llevo más de veinte cursos de doctorado sobre modelos de investigación cualitativa, no es lógico que ahora me digan que no puedo hacerlo porque no tengo un tramo. Rápidamente, paso a la rabia. De acuerdo, si esa es la norma me parece muy bien; que no cuenten conmigo, que los que tienen tramos sean los que se dediquen a

impartir posgrado y a dirigir tesis doctorales. Pero estos primeros momentos no dejan nada más que paso a un tiempo de reflexión que desemboca en una negociación íntima. Comienzo a buscar posibles salidas, soluciones que me puedan equilibrar emocionalmente, pero la verdad es que son difíciles de encontrar. Lo normal es que, situado frente al muro, sin escalas ni herramientas para superarlo, caigas en la depresión, te vengas abajo, bajes los brazos y decidas que, si no me quieren como investigador, tampoco me van a encontrar como docente. Es el momento de la amenaza (luego nunca se cumple, porque tu ética y tu compromiso no te lo permite), pero al menos lo piensas y lo expresas en los círculos más íntimos. A partir de este momento me voy a dedicar a hacer lo mismo que aquellos (no todos) que tienen brillantes currículum de investigación, pero que pasan de la docencia como de la peste. Pasado el tiempo, cuando la depresión comienza a remitir, inicio el camino hacia la aceptación. Analizo el problema, busco con objetividad las posibles soluciones y comienzo a buscar nuevamente el equilibrio perdido. La verdad es que comienzo a aceptar lo inevitable, los tiempos cambian, cambian las prioridades y hay que saber adaptarse.

No quisiera que interpretaran a partir del párrafo anterior que me he vuelto un adicto a la publicación de impacto, ni mucho menos, creo que es un modelo perverso y totalmente injusto con aquellas áreas del conocimiento (como la mía), que no pueden adaptarse al modelo experimental porque su objeto de investigación difícilmente puede partir de hipótesis previas y en muchas ocasiones ni tan siquiera de objetivos de investigación. Nuestros sujetos son personas, no muestras ni poblaciones, y las variables independientes son los atributos que a fuego lento han ido marcando el contexto en el que están viviendo sus experiencias de aprendizaje. Y nosotros pensando que podemos controlar todas las emociones, sentimientos, teorías y creencias que han ido construyendo. Mucho me temo que para ello debiéramos ser dioses en vez de investigadores.

Pero continuemos con el relato. ¿Qué pasó a continuación de pasar por mi duelo investigador? Ni más ni menos que lo que tenía que pasar. La reflexión me llevó al análisis y este provocó en mí la necesidad de reafirmarme en mis principios como investigador, que viene a ser lo mismo que permanecer fiel al paradigma en el que creo, a pesar de ser

consciente de las limitaciones a que me tendría que enfrentar. Continué dirigiendo tesis doctorales; el único inconveniente ha sido tener que justificar mi capacidad investigadora ante la Comisión de Doctorado con cada uno de los Planes de Trabajo que presento. Bueno, tan poco es para tanto, a pesar de sentirme claramente discriminado frente a colegas que no tienen nada que justificar, porque poseen la “Q” de calidad que otorga ser poseedor de un tramo de investigación reconocido. Eso sí, no he cedido ni cederé a codirigir una tesis doctoral con un colega “Q” por imposición de ninguna normativa. Curiosamente, me siguen demandando para impartir docencia relacionada con el análisis de datos cualitativos en la investigación social en diferentes posgrados oficiales de mi universidad y fuera de ella. Resumiendo, me mantengo en la misma línea y modelo de investigación que siempre me ha atraído. Antes ya lo comentaba. Desde que comencé en el mundo de la docencia, mis inquietudes investigadoras se han orientado hacia el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan mis colegas?, ¿cómo afrontan el reto de la docencia ante sus estudiantes?, ¿cuáles son los sentimientos y creencias de mis alumnos?, ¿cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?, etc. El problema es que mis respuestas no las encuentro desde la utilización de investigaciones cuasi-experimentales o descriptivas. Nunca he llegado a creer en la posibilidad de garantizar la validez interna o externa y mucho menos de ofrecer un modelo generalizable y universal. Lo siento, reconozco mis limitaciones, pero me parece imposible poder trabajar en “campana de vacío” cuando los sujetos son personas. Siempre me he quedado con la duda ante un cuestionario si marcar el valor tres o el cuatro, aunque sí hubiera sido capaz de marcar el tres y medio si hubiera existido y explicar el porqué de mi respuesta. Por ello decidí continuar mis investigaciones desde estrategias dialógicas, indagando en el fondo de las percepciones, creencias y teorías que construyen del mundo y sus experiencias las personas que desean colaborar conmigo en la investigación. He disfrutado realizando grupos de discusión, entrevistas, leyendo narrativas de mis estudiantes, las he analizado, descrito, interpretado y, de momento, no estoy por el cambio, aunque sé positivamente que me podría ir mejor en este nuestro contexto universitario¹.

Pagando el precio de la independencia

¿Cuál ha sido el resultado de mi empeñamiento en trabajar desde el lado oculto de la investigación? Que a estas alturas, con ocho direcciones de tesis a mis espaldas, me encuentro cada día que pasa más contra la pared de la incapacidad investigadora. Todo por no haberme plegado a las demandas del modelo dominante. Evidentemente, soy consciente que en un plazo corto se me negará la posibilidad de dirigir tesis doctorales o impartir docencia en posgrados de investigación. Ante esto, ¿qué puedo hacer? Los consejos que recibo son de diferentes clases. Por una parte, los colegas afiliados a “investigadores indignados”² me aconsejan que pase del sistema y mantenga mi libertad. Excelente opción, aunque ello vaya en detrimento de mi remuneración económica y mi baño de reconocimiento de ego (la verdad es que no sé en estos momentos qué es lo que valoraría más) dentro de mi clan de investigadores para la mejora de la Educación Física Escolar. Por otro lado, los “cuasi ético pragmáticos”, me aconsejan que ceda lo necesario, es decir, que haga investigación dentro del modelo predominante para lograr el tramo de investigación, al tiempo que mantenga mi línea. En definitiva, que egoístamente renuncie a mis principios en momentos claves, para aprovecharme de los beneficios que reporta la docilidad al modelo dominante y que, una vez obtenido el botín, regrese a mi integridad. Esto me recuerda una viñeta de “El Roto”, en la que vemos en la parte superior la cara de un hombre con una pequeña cara en rojo sobre su frente y que nos dice que “durante años convivió con un tumor que siempre le estaba recriminando todos sus actos y pensamiento”, para pasar inmediatamente a una visión de la misma cara con un cambio, en vez de la carita roja sobre su frente, aparece una gran cicatriz en ella y nos dice que “ hasta que un día dio con un gran cirujano que le aclaró que aquella gran protuberancia se llamaba conciencia y que se podía extirpar. ¡No sabes cómo ha mejorado mi calidad de vida desde entonces!” Por último, los “pragmáticos orto evolucionistas” lo tienen muy claro; como esto no va a cambiar tienes dos posibilidades, o te adaptas al sistema o pereces, con tus principios íntegros, pero pereces.

Provocando la reflexión

Ahora le pregunto a usted. ¿Hasta dónde está dispuesto a ceder para poder sobrevivir en este gran teatro universitario, que diría Calderón? Puede optar, o quizás ya lo ha hecho, por la opción moderada; para ello ha de ser un gran actor y saber ofrecer a cada uno lo suyo, la ventaja estriba en que quizás, algún día, si es capaz de controlar su ambición, podría recuperar sus principios. El problema es que, al haber sido tejidos con tantas mentiras, puede ser que ya no sepa diferenciar los unos de las otras y no saber salir del laberinto en el que se ha metido. Si opta por la tercera opción, lo ha de tener claro, una vez más El Roto nos ilustra con una viñeta inmejorable en la que aparecen dos sujetos, uno vestido con chaqueta y una gran corbata y el segundo armado con unas grandes tijeras. El de las tijeras le advierte al otro: "aquí la promoción es por castración" y el de la chaqueta y la corbata le contesta con total seguridad: "no importa, yo quiero llegar a lo más alto". Si opta por la primera y decide dejar a salvo su integridad ética y sus principios, quizás no merece la pena que se la comente, porque si está empezando su desarrollo profesional en la universidad y opta por ella, es probable que dentro de poco le hayan despedido de esta representación y tenga que buscar papel en otro teatro de los muchos que se mueven por el mundo.

Ahora me dirá que es muy fácil, desde mi posición de funcionario universitario, apostar por posturas éticas y que le gustaría verme en tu lugar. Tiene toda la razón, pero a cada uno de nosotros nos ha tocado vivir en un tiempo y en un espacio, y, de momento, no podemos cambiar de dimensión y posición. Es su tiempo y su espacio y tendrá que decidir. Lo que sí le puedo narrar es qué opción, de las tres anteriores, van a guiar mis pasos en mi último tramo de desarrollo profesional. Bueno, pues se lo voy a desvelar. Cada día que pasa, pienso que hay que ser más consecuente con tus principios y tu ideología. Por esta razón, a pesar de correr el riesgo de jubilarme y no haber obtenido ni un solo tramo de investigación, creo que merece la pena ser capaz de dormir por la noche, a pesar de no estar operado de la conciencia. Pienso que el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa pueden ser de gran utilidad para ayudar a mejorar la Educación en todos sus niveles

incluido el universitario, en el que muchos piensan que no hay que educar, que con instruir, formar o adiestrar es suficiente. Sabemos, después de muchas reformas y aunque sólo sea desde la experiencia, que las mejoras y los cambios no se producen desde el papel de las leyes y decretos, por sí solos son insuficientes. Las transformaciones vienen de la mano del docente, que al final es quién debe cambiar sus teorías y creencias para incorporar en su cotidianeidad profesional las propuestas de innovación. No nos engañemos, estos cambios no se pueden hacer desde fuera, hay que involucrar al docente en ellos, dialogar con él, convencerlo para que no tenga miedo a ser observado por otros que desean ayudar y no juzgar. La obligación de un docente es ilusionar. Una vez logrado esto, el resto viene por sí solo. Nuestra obligación como investigadores del ámbito educativo es buscar soluciones, colaborar con el docente para que le sea más fácil generar ilusión en sus estudiantes.

Abriendo el debate

Llegados a este punto, y en situación de desnudo integral investigador, me asaltan una serie de interrogantes (no podrían ser otra cosa desde mi modelo) que deseo abrir, opinar, pero no resolver. Cada uno y cada una tendremos que dar nuestras propias respuestas. Porque no creo en la verdad única, confío más en las visiones poliédricas que se crearan desde cada uno de nosotros, a partir de nuestras creencias, teorías y experiencias vividas. Pasemos a plantear estos interrogantes.

¿Qué entendemos por investigar cuando hablamos desde el campo de las didácticas específicas? Aprovechando mi participación en una mesa redonda sobre investigación interdisciplinar, decidí partir de las teorías sustantivas que subyacían en los participantes del congreso y olvidarnos, por una vez y sin que sirva de precedente, de las teorías formales. Para ello hice un análisis cualitativo de las comunicaciones, de sus títulos y resúmenes. Los resultados del estudio hicieron emerger que las principales preocupaciones se decantaban hacia el contenido específico del área y la formación del docente, tanto inicial como permanente. Fuera de este grupo de escapados y a una distancia muy significativa emergían otras temáticas menores como la

evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante y, como no podía ser menos, el desarrollo y evaluación de competencias. Claramente descolgados y con una presencia casi testimonial aparecen temáticas relacionadas con la interculturalidad, la interdisciplinariedad, y la atención a la diversidad. Si movemos el foco hacia los modelos de investigación predominantes, descubrimos que se decantan hacia la puesta en marcha y la evaluación de propuestas de intervención y experiencias de aula, quedando fuera de foco y con iluminación tenue los estudios de investigación básica y los trabajos de corte holístico desarrollados desde metodologías cualitativas. Por último, llama la atención que el contexto de investigación más utilizado es el que se corresponde con la etapa de la Educación Infantil, seguido de los tres restantes, Primaria, Secundaria y Universidad en igualdad de relevancia.

A partir de este pequeño estudio, pienso que nos enfrentamos a un deseo común: construir herramientas que ayuden al estudiante a mejorar su aprendizaje. Pero tenemos la percepción de que nos olvidamos de lo más importante: para hacer un buen trabajo no es cuestión de tener la mejor herramienta, lo verdaderamente imprescindible es estar motivado para hacerlo. Por esta razón echamos de menos en nuestras áreas de investigaciones que apunten más al corazón y menos a la razón. Propuestas que indaguen por qué estamos fracasando como docentes en la etapa de Secundaria, o el porqué de la apatía generalizada ante los aprendizajes de los secretos de cada una de nuestras áreas.

¿Es posible la cuadratura del círculo? Tenemos la sensación, cuando charlamos con otros colegas, que nos podemos sentir, especialmente los jóvenes, atrapados en uno de esos dilemas de nuestra infancia, en los que situábamos simbólicamente a nuestro compañero de juegos en el centro de una habitación totalmente cerrada, sin agua y sin comida y con cuatro puertas de salida. Al abrir la primera le poníamos ante el problema de una gran piscina llena de cocodrilos; en la segunda, el reto era salir esquivando un foso lleno de serpientes venenosas; en la tercera, la salida sólo era posible si se pasaba un gran foso de tierras movedizas y por último, detrás de la cuarta, nos esperaban una jauría de leones muertos de hambre. La pregunta era simple: ¿por cuál puerta saldrías sin morir en el intento? Sustituyamos las puertas por: impartir una docencia de calidad, publicar en revistas de impacto, mantener los

principios, especialmente la dignidad y trabajar en colaboración. ¿Por cuál puerta saldrías? La decisión es compleja. La ANECA te dice a la oreja que publiques con impacto, porque en caso contrario quedarás condenado al ostracismo y al olvido universitario. La universidad nos demanda que impartamos una docencia de calidad, porque nuestros “clientes” (comencemos a llamar a los estudiantes por su nombre) cada día son más exigentes e inconformistas. La conciencia, si aún no hemos pasado por el quirófano para extirparla, nos incita a mantener los principios. Y por último, la Sociedad a la que me debo, me demanda que trabaje en equipo, aun a riesgo de que mi hombro sea utilizado por otro u otros para vivir instalados en la comodidad, al estilo de las viñetas de Peridis en el periódico “El País”.

*¿Por qué decimos impacto cuando queremos decir promoción?*³ El “impacto” se ha convertido en el nuevo becerro de oro de los profesores universitarios en general, y muy especialmente, de aquellos que necesitan obtener el visto bueno del templo de la ANECA. Jóvenes excelentemente formados a los que en muchas ocasiones el “tramo” no les permite ver el bosque, perdiendo el norte y el sentido del significado de ser docente en la universidad. Impactar, en nuestro ámbito de investigación, tendría que significar lograr un cambio real en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en todos los niveles educativos, incluido el universitario. El problema, especialmente el percibido por los docentes no universitarios, es que la investigación es “... un proceso “externo” al aula, cuyos hallazgos poco tienen de aplicabilidad, en tanto que se alejan del núcleo problemático” (Díaz Costa, 2009, p.300). Es decir, al igual que los usuarios de la investigación médica desean una mejora real del tratamiento de las enfermedades, y así poder ofrecer a sus pacientes la posibilidad de lograr una mayor y mejor calidad de vida; los docentes, usuarios directos de la investigación educativa, reclaman soluciones para poder ofrecer una mejor educación a la Sociedad. (Díaz Costa, 2009). La realidad es que, al igual que en el mito de Cronos (Saturno para los romanos), somos devoradores de nuestra propia investigación, cuya utilidad se limita a alimentar nuestro currículum. La única esperanza es la llegada de un “Zeus” que nos obligue a vomitarla y conduzca al destierro un modelo de investigación que sabemos es estéril, en su

objetivo primordial: nutrir al Sistema Educativo y ayudar a su mejora. Pero si las razones esgrimidas hasta ahora no se consideran suficientes para acometer un cambio real de paradigma, reflexionemos sobre preguntas claves en torno al impacto. ¿Cómo se logra que una revista sea de impacto? ¿Quiénes deciden y con qué criterios si un artículo es potencialmente impactante? ¿Es garantía de calidad que un artículo esté indexado en una revista de las llamadas JCR? Revisando la indexación de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado⁴, me choqué de frente con una exhaustiva justificación de su calidad, pero no desde las estrategias tradicionales, sino desde el análisis de indicadores poco habituales y totalmente en desuso en el global de las revistas. Creo que merece la pena como ejemplo de rigurosidad. Pero además, nos ofrece una visión crítica sobre el impacto, desde la revisión de una serie de artículos y editoriales que pienso no hay que perderse si se desea tener argumentos para hablar sobre el tema⁵.

¿Es posible la investigación educativa interdisciplinaria entre las áreas? Vamos a ser sinceros, es complejo poder opinar de lo que prácticamente está por descubrir. Explicamos el porqué de nuestra percepción. Desde que en este país los gobernantes, porque no el grueso de los docentes, deciden apostar por un cambio de paradigma en la enseñanza no universitaria y optar por un enfoque socio-constructivista, de esto hace más de veinte años, siempre se nos ha dicho que el aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes debiera ser alcanzado por los niños y niñas desde la globalidad y el trabajo interdisciplinario entre áreas. A día de hoy, salvo pequeñas excepciones, auténticas cerillas encendidas bajo los focos de un estadio, seguimos anclados en una enseñanza basada en modelos conductistas generados desde el racionalismo cartesiano; lo importante no es el proceso, la reflexión, el análisis, la síntesis, la comparación, la evaluación, la aplicación; lo importante sigue siendo la retención de un conocimiento bancario, inútil, o al menos poco útil, porque no se utiliza para nada, salvo para tener pequeñas satisfacciones y ensalzamientos del ego ante los concursos de preguntas de los canales televisivos. Para alcanzar estos objetivos nada mejor que la atomización del conocimiento en pequeñas dosis, áreas, asignaturas, unidades didácticas, lecciones,

apartados y sub-apartados. Por supuesto, nada más lejos de un enfoque interdisciplinar y globalizado.

Si cambiamos el foco a la universidad, la historia se repite veinticinco años después. La empalagosa y ya cargante convergencia con los modelos europeos nos trae el redescubrimiento del enfoque socio-constructivista para propiciar un cambio radical en la metodología docente. Cambiemos el foco y pasemos del docente que enseña al estudiante que aprende. ¿Para qué? Para lograr desde el descubrimiento y la construcción de sus aprendizajes el santo grial del siglo XXI: ser competente. Una vez más, el mismo problema que hace veinticinco años, los dictados son propuestos desde las altas jerarquías institucionales, no desde el convencimiento del grueso de los docentes. Pasemos a la aplicación y reflexionemos desde un simple ejemplo. Ante la primera oportunidad de trabajar de forma interdisciplinar que se nos ha presentado: la elaboración de los planes de estudio de los Grados, ¿cómo ha reaccionado la mayor parte de la comunidad universitaria? Desde nuestras percepciones, se ha logrado un alto nivel de colaboración entre las diferentes áreas, pero sólo para llegar a un consenso crediticio (lo que hemos venido llamando desde siempre el reparto de la tarta), eso sí, después de un largo debate al más alto nivel académico. Para facilitar la globalización de los contenidos se ha estructurado el conocimiento en grandes módulos de trabajo que facilitarían la convergencia de las áreas en el logro de competencias genéricas o transversales (recuerda bastante a los contenidos transversales de la Primaria y Secundaria). Pero, para no perdernos en la maraña de la globalidad, hemos definido materias, que a su vez se abren, al igual que las bombas de racimo, en asignaturas, mayoritariamente de seis créditos, ya que de esta forma la organización del semestre de treinta créditos y el curso, de sesenta, se antoja mucho más fácil. Basta con una simple división para que todo quede igual a como está ahora: diez asignaturas por año y cinco por semestre. No me queda por menos que aplaudir el excelente criterio pedagógico utilizado. Pero no nos preocupemos, ya que en ciertas materias los acuerdos de reparto entre áreas no han sido posibles. Gracias a este problema se va a propiciar la interdisciplinariedad, traducida, como viene siendo habitual, en tú te quedas con la mitad de los créditos, yo con la otra mitad y al

final hacemos nota media para la calificación definitiva. ¿Hacen falta más ejemplos?

¿Investigación Educativa Interdisciplinar? Sí, gracias

No es mi deseo dejar la imagen de un desilusionado y derrotado converso arrojado en los brazos de la individualidad. Llevo casi diez años trabajando con mis colegas de forma interdisciplinar, rompiendo tiempos y espacios, derribando las fronteras de nuestras asignaturas y trabajando desde un proyecto integrado: “Formar docentes, Formar personas” (De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007, Rivera y De La Torre, 2005, Rivera, De la Torre. y Trigueros, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010; Trigueros, Rivera, y De La Torre, 2006). La intención de la imagen pesimista no es otra, que la de provocar. Despertar su rabia y que, entre todos, cambiemos la mirada hacia otros paradigmas de investigación, quizás no tan rentables para nuestros intereses particulares, pero claramente enriquecedores para la Comunidad Universitaria, la Escuela y la Sociedad a la que nos debemos. En España ya comienzan a aparecer iniciativas en esta dirección, por ejemplo la de la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE)⁶, que este año celebrará su primer congreso en Barcelona.

La escuela necesita reinventarse a sí misma, los docentes son los que tienen que asumir el protagonismo de sus procesos de mejora y nosotros, desde la universidad, apoyar y mediar para que se desarrollen con éxito. No nos engañemos, la transformación de la educación no se va a provocar desde la producción de artículos de impacto. Los cambios tienen que venir desde dentro; la universidad y en concreto nuestras áreas de conocimiento debemos estar ahí. Tenemos que pisar más las escuelas, bajar de nuestras torres de marfil y ponernos el mono de trabajo. Nuestra obligación es poner a su disposición un equipo multidisciplinar que les oriente, apoye y anime a promover el cambio. No hay que inventar nada, porque todo, o casi todo está inventado. Los modelos de Investigación-acción colaborativa (Elliott, 1990, 1993; Elliot et al, 1986; Fraile, 1991, 1995; Kemmis, 92; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Pérez-Serrano, 1990) llevan décadas

poniendo a trabajar codo con codo a los docentes de todos los niveles. Sólo hace falta un cambio de actitud. ¿Se anima?

Referencias

- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Barrera, J.; Olmos, J.; Rivera, E.; Salazar, S. y Trigueros, C. (1991). *Cronos. Fundamentos de la Condición Física para el alumno de Enseñanza Secundaria*. Granada: Gioconda.
- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. En Van Zantem, (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, (pp. 179-188). Paris: Édition de la Découverte.
- Berger, L., y Carolyn E. (2002). Composing Autoethnographic Stories. In M. V. Angrosino. *Doing Cultural Anthropology*, (pp. 151-166). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Camus, A. (1942/2003). *El mito de Sísifo*. Madrid : Alianza Editorial.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior Vol. II*. Madrid: McGraw-Hill
- De la Torre, E., Rivera, E., y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56
- Díaz, Costa, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (1ª ed.). Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (1ª ed.). Madrid: Morata.
- Elliott, J. et al. (1986). *Investigación-acción en el aula*. I. Conferencia sobre Investigación-acción en el aula. Valencia.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*, (pp. 733-768). London: Sage.

- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la auto etnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
Recuperada de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>
- Fraile, A. (1991). La investigación-acción: un método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 251-264.
- Fraile, A. (1995). La Investigación-Acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física. *Apunts*, 42, 46-52.
- Freire P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo Veintiuno
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe-l'oeil épistémologique? *Revue Canadienne de l'Enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies*, 1(2), 223-230.
- Jonnaert, P., y Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. En M. Salazar, (Coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, (pp. 175-204). Madrid:Popular
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kübler R. E. (2006). *Sobre el duelo y el dolor: cómo encontrar sentido al duelo a través de sus cinco etapas*. Barcelona: Luciérnaga
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Rivera, E. y De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.

- Rivera, E., De La Torre, E., y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/ciclo/un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html
- Rivera, E., Trigueros, C., De La Torre, E., y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. En *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. (pp. 1-8). Barcelona: CiDd: II Congrés Internaiconal de Didáctiques.
- Rivera, E., Trigueros, C., y Torres, J. (1991). *Condición Física 3º Nivel. Cuaderno de Educación Física para las EE.MM.* Granada: Gioconda
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Madrid: Mad
- Schwab, J. (1969). *College Curriculum and Student Protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Sparkes, A. C. (2002). Autoethnography: self-indulgence or something more? En A. P. Bochner y C. Ellis (eds.). *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature and aesthetics*. New York: AltaMira.
- Tójar J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: la Muralla
- Trigueros, C., y Rivera, E. (1991). *Condición Física 1º Nivel. Cuaderno de Educación Física para las EE.MM.* Granada: Gioconda
- Trigueros, C. y Rivera, E. (1991). *Condición Física 2º Nivel. Cuaderno de Educación Física para las EE.MM.* Granada: Gioconda
- Trigueros, C., Rivera, E. y De La Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 45-55

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Notes

¹Con el permiso de Juan Cuesta, presidente de la comunidad de propietarios de Desengaño 21

² Los nombres entrecomillados que aparecen en el párrafo son ficticios, aunque están inspirados en sucesos reales.

³Inspirado en el título de la película: “Por qué lo llaman amor cuando quieren decir sexo”, de Fernando Colomo y Manuel Gómez Pereira.

⁴<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/digital>

⁵Camí, J. (1997). Impactolatría: diagnóstico y tratamiento. En Medicina Clínica. VOL. 109. Nº. 13.; Juan José Ibáñez (2008). Factor de Impacto: Llamando a las Puertas del Cielo (Un Cuento Para Mayores) En <http://www.madrimasd.org/blogs/universo/2008/09/14/100874> ; Aréchaga, J. (2009). Las revistas científicas españolas y el fraude bibliométrico. En ElPais.com.; http://www.elpais.com/articulo/sociedad/revistas/cientificas/espanolas/fraude/bibliometrico/elpepusoc/20090911elpepusoc_7/Tes ; Tomá Opatrný, “Playing the system to give low-impact journal more clout,” En Nature 455, 167.

⁶<http://amieedu.org/cimie>

Enrique Rivera García is Associate Professor at the Department of Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Univerisdad de Granada , Spain.

Contact Address: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Campus de Cartuja s/n, C.P. 18071, Granada, España.
Email: erivera@ugr.es